Educación inicial

Las prácticas actuales en la Educación Inicial

Sentidos y sinsentidos. Posibles líneas de acción
La autoridad, las sanciones y los límites
El trabajo sobre lo grupal
La especificidad del trabajo en las salas

Laura Pitluk

HomoSapiens EDICIONES

Las prácticas actuales en la Educación Inicial

Sentidos y sin sentidos. Posibles líneas de acción.
La autoridad, las sanciones y los límites. El trabajo sobre lo grupal. La especificidad del trabajo en las salas

Laura Pitluk

HomoSapiens
EDICIONES

Pitluk, Laura
Las prácticas actuales en la educación inicial : sentidos y sinsentidos, posibles líneas de acción : la autoridad, las sanciones y los límites : el trabajo sobre lo grupal : la especificidad del trabajo en las aulas - 1a ed. - Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2013.
288 p. ; 22x15 cm. - (Educación inicial / Laura Pitluk)

ISBN 978-950-808-726-3

1. Educación Inicial. I. Título
CDD 372.21

Colección: Educación Inicial
Dirigida por Laura Pitluk

© **2013 · Homo Sapiens Ediciones**
Sarmiento 825 (S2000CMM) Rosario · Santa Fe · Argentina
Telefax: 54 341 4406892 | 4253852
E-mail: editorial@homosapiens.com.ar
Página web: www.homosapiens.com.ar

Queda hecho el depósito que establece la ley 11.723
Prohibida su reproducción total o parcial

ISBN: 978-950-808-726-3

Este libro se terminó de imprimir en marzo de 2013
en Gráfica Amalevi SRL | Mendoza 1851
2000 Rosario | Santa Fe | Argentinaa

Índice

Dedicatorias 7
Agradecimientos 11
Prólogo 13
Introducción 17

Capítulo 1:
La identidad del Nivel Inicial, desarrollo y problemáticas. Entre la enseñanza, el aprendizaje y el disfrute; entre el conocimiento y el juego. Instituciones agobiadas, educadores agotados, familias desbordadas y niños que necesitan atención y cuidados. Estrategias de intervención posibilitadoras. La mirada en los niños 23

Capítulo 2:
Los estereotipos de la Educación Inicial, sin sentidos, tiempos muertos. La significatividad de las propuestas. El sentido de las tareas y acciones. El placer por enseñar y el disfrute del ser docente. El docente como mediador comprometido y respetuoso 67

Capítulo 3:
La autoridad, las sanciones y los limites. Retos, amenazas, recompensas y castigos. Sanciones expiatorias y sanciones por reciprocidad. Estrategias de coordinación. La necesidad de un encuadre claro y preciso. La importancia del grupo y el trabajo sobre lo grupal 89

Capítulo 4:
El currículum como nivel de especificación de las políticas educativas y herramienta para los docentes. La planificación como instrumento que fortalece lo escolar. Posibilidades de la Evaluación. Problemáticas actuales. Lo escolar mirado desde la complejidad, la creatividad, la diversidad, los cambios posibles 133

Capítulo 5:
La especificidad del trabajo en las salas de bebés, sala de 1 año, sala de 2 años, sala de 3 años. Problemáticas específicas 193

Capítulo 6:
La Modalidad de taller como posibilidad alternativa de organizar la enseñanza. El respeto por los unos y los otros. La creatividad como camino posible. Recuperando el juego trabajo 237

Capítulo 7:
Reflexiones y conclusiones: aportes concretos a las prácticas pedagógicas y las tareas de los educadores. ¿Chicos desinteresados o propuestas que no generan interés? ¿Planificar o «cercar» los recorridos? 267

Bibliografía 283

Dedico este libro muy especialmente a mi marido Silverio, compañero incondicional de todos mis Proyectos, sostén atento de mis producciones, participante activo de mis sueños. Por esto me permito publicar la dedicatoria escrita para uno de mis primeros libros, en otra editorial, que no fue publicada por su extensión. En su momento creí que era cierto, que había una sola modalidad de organizar una dedicatoria, aún creía un poco en las verdades absolutas y los modos únicos de realizar determinadas cosas. En los últimos tiempos terminé de convencerme de que absolutamente nada es de una sola forma posible, que las cosas van cambiando continuamente, y que cuando las personas creen que su modo de realizarlas es el único y el mejor, en realidad es porque aún tienen mucho para aprender sobre sí mismos, sobre los vínculos que establecen y sobre la vida. También volví a constatar que, pese al devenir, los cambios constantes y los imprevistos, hay aspectos que se mantienen inmodificables y siempre verdaderos, cuando uno sostiene la coherencia entre lo que siente, lo que piensa, lo que dice y lo que hace: el amor, la amistad, el respeto, los ideales de justicia y equidad, la profesionalidad, el sostén de las acciones sobre los derechos humanos y la mirada centrada en los niños desde nuestra responsabilidad como adultos de brindarles la oportunidad de un mundo mejor.

Dedico también muy especialmente este libro a mi hija Mishu, razón de vivir mi vida ayer, hoy y siempre. Una vez más sosteniendo mi amor por la vida y por la Educación Inicial, una vez más participando

codo a codo en mis sueños y Proyectos, preguntándome por lo que necesitaba más explicaciones y aportando opiniones sumamente valiosas para mis reflexiones. Una vez más dándole sentido a mi vida.

Entonces...
Dedico este libro a:

Mishu: compañera de la vida, compañerita de ruta, mi sueño mejor hecho realidad. Porque me enseñaste todo lo que se puede en el tiempo de los intentos cuando el amor engendra la maravilla. Porque te amo desde que empezamos a pensar en vos y ese amor creció con cada latido de tu corazoncito dentro de mi cuerpo. Porque juntas sabemos honrar la vida.

Silver: mi gallego, porque el amor lo hace todo posible y ahora sé que ya no puedo vivir sin tu amor. Fogata de amor y guía, solo me hace falta que estés ahí. Porque ya caminamos diez mil kilómetros, amor, y seguiremos mientras que el río llegue al mar. Porque sin tu amor ya no sonríen las mañanas ni sé por dónde sale el sol. Porque juntos construimos itinerarios felices.

«Debes amar la arcilla que va en tus manos, debes amar su arena hasta la locura, y si no, no lo emprendas, que será en vano, solo el amor alumbra lo que perdura, solo el amor convierte en milagro el barro, solo el amor engendra la maravilla».
SILVIO RODRÍGUEZ

Javi: por estar siempre y desde siempre. Por sostener con ternura. Por estar en lo bueno y lo difícil. Por compartir la felicidad y la responsabilidad de la educación de nuestra hija. Por ser parte fundamental de mi vida. Por haber escuchado tantas conferencias y cebado tantos mates durante tantos escritos.

Mis padres: pilares de mi vida, andamios de mis construcciones, compañeros de mis logros, sostén de mis preocupaciones. Por ser maestros en mi recorrido y acompañantes de mi historia. Por formar parte de mi esencia y mi cotidianeidad. Por ocupar un lugar privilegiado en mi corazón.

Gabi, el mejor yernito del mundo, un regalo de la vida.

Mi hermano Ari, por saber estar, sostener y contener, por construir los andamios y saber retirarlos en el momento justo, por esos besos en la frente que conectan con lo mejor de la vida.

Mis amigos, hermanos y mis amigos, con quienes comparto día a día la felicidad de estar vivos, los sueños, los Proyectos, y también la tristeza y la bronca de una realidad que muchas veces no es como la soñamos. Para los que comparten mi vida desde sus inicios y son parte de mi esencia, para los que se fueron incorporando en el camino de la vida llenándola de riqueza, para los que comparten la tarea diaria con quienes reflexionamos continuamente en la búsqueda de mejores alternativas, para los presentes en lo cotidiano y los que se sostienen desde la distancia. Para todos ellos con quienes nos encontramos en los mates reparadores, los cafés disfrutados, las largas charlas y los encuentros apurados en el medio del devenir cotidiano. Para los que comparten todas esas cosas que le dan sentido a la vida y que hacen del mundo un lugar pleno de utopías, afectos y Proyectos.

«Una vez más, te miro y mantengo el recuerdo,
la misma sensación, el mismo sentimiento de amistad;
tú eres continuidad y amor, un pacto de amistad. Nada cambiará,
juntos para siempre la historia no ha de terminar».
Alejandro Lerner

Mis «alumnos», los pequeñitos de ayer, los grandes de hoy, quienes siempre llenaron mi vida de sentido y son parte de mis mayores anhelos y búsquedas. Para aquellos alumnos que me enseñaron y me enseñan cada día. Para los chiquititos que llenaron mis días de ternura y me mostraron la importancia del sostén rico y respetuoso. Para aquellos con quienes compartimos las búsquedas constantes y alcanzamos respuestas posibles. Para todos ellos, que despertaron y despiertan mi necesidad de dar, mi ser docente, mis ideas, mis utopías. Porque siempre fueron una de las razones fundamentales de mi vida y me retribuyeron con respuestas, logros y un afecto que me llena el corazón de felicidad y de orgullo.

Los docentes, directivos, supervisores e inspectores de Nivel Inicial, que realizan una tarea inigualable en dignidad y orgullo, y en especial a todos aquellos con los que compartimos experiencias, búsquedas, preguntas y posibles respuestas, acompañándome en las ideas, mostrándome su confianza y animándose a probar nuevas propuestas.

Nani, Mili y Tony, por llenar la casa, la vida y mis días de trabajo en los libros, de compañía, ternura y afecto.

Agradecimientos

A mis amigas colegas que siempre me aportan en ideas, en tareas compartidas, en búsquedas incesantes, en reflexiones y discusiones conjuntas. Especialmente a las entrañables amigas que compartieron de forma muy especial los últimos tiempos en los cuales este libro se fue gestando, sugiriendo, reflexionando conjuntamente sobre nuestras preocupaciones acerca de las prácticas en «nuestros» Jardines: Viviana Finkelberg, Edith Weinstein, Elena Santa Cruz, Patricia Berdichevsky, María José Fra, Silvia Itkin, Lorena González Orellana, Inés Rodríguez Sáenz, Patricia Leñero, Isabel Euredjian, Amara Guichandut, Marina Giner, Valeria Donado. Un agradecimiento especial a Mirta García, Ana María Porstein y María del Carmen Sinatra, por la escucha atenta. Un reconocimiento especial a Rosita Wilder y a Marcela Goenaga.

A mi Papá Palomo.

A Verónica Pérez Romano, porque hace muchos años cuando eras mi alumna y en las extensas reuniones de trabajo discutíamos, reflexionábamos, buscábamos, encontrábamos, nos comprometíamos... compartías conmigo el amor profesional ubicado en el Jardín Maternal. Yo adhería a la secuenciación de las propuestas que había aprendido como profesora que formaba parte del equipo de Práctica y Residencia del Profesorado Eccleston, y vos adherías con entusiasmo a mis propuestas desde que habías comenzado a ser mi alumna en primer año. Era el año 1996 y yo denominaba «Proyecto» a esa forma de secuenciar las actividades; vos estabas haciendo la Residencia en Jardín Maternal casi

a punto de recibirte y yo era tu orgullosa profesora. En aquel momento, gracias al aporte del *Anexo del Diseño Curricular para la Educación Inicial del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires*, se comenzó a instalar formalmente en las escuelas del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires la idea de trabajar en el Nivel Inicial no solo con Unidades didácticas sino también con Proyectos, como otro modo de organizar las planificaciones periódicas. Una vez instalado el Proyecto como un modo de organizar el trabajo alrededor de una problemática a investigar que se plasma en un producto final, propuesta obviamente distante de la idea de las Secuencias didácticas para el Jardín Maternal, no era posible continuar denominando de este modo a las mismas. Fue en ese marco que surgió la idea: «¿Y si los llamamos Miniproyectos, Lau?», me dijiste; «¿Por qué no?», dije yo, «Aunque sea provisoriamente hasta que encontremos un nombre que nos parezca mejor». Lo adoptamos pensando que «mini»-Proyecto da cuenta de algo más acotado y menos extenso, pero jamás algo menor en riqueza e importancia. Nunca imaginé que el nombre iba a trascender, instalarse y perdurar. Tampoco imaginé que la vida no te iba a permitir seguir acompañándome en este recorrido. Pero sostenerlo es, sin duda, un modo de hacerte todavía hoy presente.

A mi entrañable y extrañado amigo Daniel Menéndez Vigil.

Por los derechos del niño

«Que el maquillaje no apague tu risa, que el equipaje no lastre tus alas, que el calendario no venga con prisas, que el diccionario detenga las balas.

...

Que las verdades no tengan complejos, que las mentiras parezcan mentira, que no te den la razón los espejos, que te aproveche mirar lo que miras.

...

Que el fin del mundo te pille bailando, que el escenario te tiña las canas..., que ser valiente no salga tan caro, que ser cobarde no valga la pena.

...

Que el corazón no se pase de moda, que los otoños te doren la piel, que cada noche sea noche de bodas, que no se ponga la luna de miel».

«Noche de bodas», JOAQUÍN SABINA

Prólogo

Es honra de los hombres proteger lo que crece
A. Tejada Gómez

A través de sus páginas, el libro **Las prácticas actuales en la Educación Inicial,** nos conduce por un camino de reflexión, en el que teoría y práctica se conjugan en una pregunta desde la cual la autora nos convoca: «¿Nos estamos ocupando de lo verdaderamente importante?».

Las diversas ideas que integran la respuesta se van desarrollando a través del libro, abriendo nuevas preguntas que nos confrontan con el hacer cotidiano en las instituciones, con el acto educativo concreto, con la concepción de infancia, con la ética docente, a fin de encontrarle, como señala Laura, «sentido a las tareas y acciones, recuperando el placer por enseñar, el disfrute del ser docente y la mirada en los niños».

El niño de hoy y sus aprendizajes en relación a las propuestas de enseñanza y los educadores son el objeto central del desarrollo del libro; niños, familia y sociedad que cambian vertiginosamente, cambios de los que también el docente es parte como actor pero desde el lugar de sostener en sus manos la obligación de ser agente de transformación con la mirada puesta en el futuro. La presencia permanente del binomio niño-aprendizaje en estrecha relación con el binomio docente-enseñanza, en cada una de sus páginas expone una mirada ética hacia la infancia, reconociendo a los niños como sujetos de derechos, rescatando el rol de enseñante del

maestro y la importancia de la construcción de lazos afectivos que posibiliten estos procesos.

A quienes se inician en la tarea de enseñar, su lectura los ayudará a encontrar caminos diferentes; a quienes ya estamos en ella —directivos, docentes y supervisores— nos abre las puertas a un proceso de análisis de lo cotidiano invitándonos a ***atrevernos a los cambios*** de aquellas prácticas y formatos que por repetitivos muchas veces se encuentran vacíos de sentido, a ***atrevernos a sostener y recrear*** aquellas prácticas y formatos que por su contenido son promotoras de nuevos aprendizajes y a ***atrevernos a crear*** nuevas prácticas y formatos que se adapten a la realidad de nuestros alumnos.

No se plantea desterrar abruptamente ninguna acción, ni siquiera «Al Señor Silencio» ni a «La lechuza que hace chist» ni «Al brochecito que viene volando», se trata de pensar **por qué, cómo y cuándo incluirlas**, dándole contenido a cada una de las prácticas, preguntándonos por qué necesitamos apelar a ellas. Desde esta mirada se plantean otras preguntas: ¿los chicos hoy están desinteresados o algunas propuestas no son significativas?, ¿cuál es la concepción que subyace a ellas?, ¿qué entendemos por límites, disciplina, sanciones?, ¿qué lugar ocupan los contenidos en la Educación Inicial?, entre otras. En suma, cómo concebimos ***la escuela***, cómo concebimos ***el acto educativo***, cómo concebimos **al niño**, cómo concebimos ***la tarea docente***.

Esta reflexión, nos propone la autora, debe construirse en el colectivo institucional, siendo este el espacio privilegiado para la toma de decisiones pedagógicas, las que cobran sentido cuando se «conforman como un espacio de encuentro y búsqueda compartida».

Desde este espacio colectivo se define el Proyecto Educativo Institucional, o Proyecto Institucional o Proyecto Escuela, el cual, desde cualquiera de los marcos teóricos a los que adhiramos, se considera una herramienta fundamental que le da «sustento a las diferentes decisiones cotidianas y fundantes de cada institución».

Pero este Proyecto Educativo, si bien construcción autónoma y colectiva, responde o debe responder a los marcos más amplios de las Políticas Educativas Nacionales y jurisdiccionales que se traducen en los Lineamientos acerca de la Enseñanza a Nivel Nacional (NAP) y en los Documentos Curriculares a Nivel Provincial o Jurisdiccional.

Los Diseños Curriculares prescriben, pero no determinan; esta afirmación que puede resultar contradictoria y de hecho genera tensiones, se aclara al momento de ponerlo en acción, cuando cada institución, sus docentes, no docentes y comunidad, construyen sus trayectos, sus itinerarios pedagógicos, sus formas de organización, sus estilos de comunicación;

porque, como se señala en el Capítulo V, «si el documento curricular no «acompaña» y guía como una herramienta activa y abierta a las múltiples tareas de los protagonistas de la educación, pierde su razón de ser. Si no se lo interpreta como un instrumento factible de ser modificado, ya que es un «bien público» que pertenece a todos y a cada uno de los hacedores de la educación, pierde su función esencial...»

Desde esta concepción de Currículum, entendido como un documento abierto que orienta y transforma la práctica, la autora desarrolla las ideas acerca de la centralidad de la planificación y la evaluación, «andamios vitales», «articuladores de tareas», «organizadores del encuadre y la coherencia institucional», que deben conservar el carácter de «modificable», en tanto herramientas de trabajo, instrumentos de comunicación y fuentes de asesoramiento.

En la planificación áulica, como claramente define Laura, no se trata de copiar los contenidos; la tarea es mucho más compleja, tan compleja como es la realidad. El docente debe seleccionar las metas y los contenidos, integrarlos y articularlos entre sí en Unidades Didácticas, Proyectos, Secuencias Didácticas, diseñar las propuestas de actividades y pensar en las estrategias de evaluación. En suma, planificar es prever y comunicar, porque es el lugar en el que se pone en juego la intencionalidad docente que no puede estar ausente; el espontaneísmo y la espera vacía de que algo suceda, como se define en el libro, cercenan la creatividad.

En el Capitulo VI se presentan distintas formas de organizar las propuestas, destacando la modalidad de taller, que por la especificidad de su dinámica combina el trabajo individual, en pequeños grupos y en grupo total, promoviendo la reflexión y el trabajo conjunto «aprendiendo desde el placer y el juego».

Retomando uno de los primeros temas que se desarrollan en el libro, por entenderlo como central en este momento de la sociedad y de la Educación Inicial, menciono **la necesaria recuperación del juego** que la autora menciona**,** porque es un derecho de la infancia, porque a través del juego se aprende, se comparte, se comunica, y porque está inscripto en el mandato fundacional del Nivel Inicial.

Teoría y práctica transversalizan toda la obra; sugerencias para la práctica en el aula, ejemplos concretos, narración de experiencias docentes, análisis de situaciones escolares reales, preguntas que abren la reflexión, hacen de este libro un elemento fundamental para que los docentes y aquellos que están por serlo, repiensen los sentidos, comiencen a «desanudar esta madeja enredada» y encuentren alternativas posibles.

Lic. Marcela C. Goenaga

Introducción

Educar a los niños pequeños implica una sabiduría y una responsabilidad que ubica a las instituciones y a los educadores como pilares del Sistema Educativo. La Educación Inicial traza las huellas del recorrido que la infancia transitará en su proceso educativo, iniciando una modalidad de acercamiento al conocimiento que influirá en sus posibilidades de aprender, de comunicarse, de expresarse.

Este libro aborda aspectos de la vida escolar en las instituciones de Nivel Inicial, sus construcciones, su devenir, los modos que va adquiriendo según el desarrollo histórico, el momento social, los enfoques educativos. Algunas cuestiones se mantienen desde siempre y para siempre, algunas se establecen en los orígenes y se van modificando o se transforman en aspectos que son muy difíciles de desterrar o cambiar, otras se instalan de repente sin saberse muy bien por qué y luego se sostienen o desaparecen.

La historia escolar de la Educación Inicial se conforma desde el nacimiento del Jardín de Infantes como espacio para el juego y la socialización de los niños pequeños. Se entrecruza con el nacimiento asistencial del Jardín Maternal, en forma de guarderías que asisten a los niños cuyas familias trabajan. Un intenso e interesante recorrido nos va llevando, como nivel educativo con valor en sí mismo e identidad propia, a situarnos (lentamente pero con fuerza) como parte de un

Sistema Educativo que, si bien tantas veces nos desvaloriza, muchas otras, nos reconoce como un nivel creativo y siempre interesado en las innovaciones.

Es evidente que el contrato fundacional es de una fuerza que impacta tan intensamente que se mantiene a través de los años y de la cual es muy difícil desentenderse. Pareciera que pese a los cambios que van sucediéndose su impronta perdura y, si bien hay que incluirla y tenerla en cuenta, muchas veces se hace necesario distanciarse de algunos aspectos para darle un vuelco a los procesos. Pese a todo el recorrido vivido y los importantes logros alcanzados, aún resulta evidentemente difícil, especialmente en algunos espacios, alejarse del nacimiento del Jardín Maternal como guardería y abrir las puertas a lo pedagógico, y reconocer al Jardín de Infantes como un verdadero espacio educativo sin por ello primarizarlo.

Hace muchos años que incorporamos en el Jardín de Infantes la enseñanza de contenidos de los diferentes campos del conocimiento (áreas, disciplinas) que se articulan con el juego y la socialización; incluso hoy pensamos que el juego (o los juegos), en todas sus posibilidades, es también contenido a ser enseñado.

Nos encontramos actualmente frente al desafío de recuperar lo lúdico, de volver a situar el juego en su lugar primordial en la vida de los niños y de los Jardines, de alcanzar modos de concretar las propuestas de enseñanza con la mayor presencia de componentes lúdicos. También nos encontramos frente al desafío de encontrar propuestas significativas para nuestros niños, esas que invitan y dan ganas, esas que nos encuentran con sonrisas en los rostros, cuerpos en movimiento, manos que se entrelazan, palabras que se intercambian, disfrute que se comparte, aprendizajes que se favorecen desde una enseñanza responsable.

Ahora bien, ¿lo educativo excluye el afecto y el cuidado? Bajo ningún punto de vista, y menos aun cuando pensamos en la educación de 0 a 5/6 años. No existe educación que tenga sentido si no se sostiene en vínculos que eduquen desde el afecto, con las acciones, mostrando coherencia entre lo que esperamos y lo que brindamos, siendo «ejemplos» en nuestros modos de accionar, en nuestras decisiones, en las modalidades que asumimos al establecer las relaciones, en el modo de comunicarnos, en nuestras actitudes que se transmiten en cada gesto, en cada acción y en cada palabra.

Desde esta mirada vamos a presentar en este libro las problemáticas actuales que consideramos importante re-pensar y re-plantear, a fin de intentar encontrar otras modalidades posibles para las infancias actuales —con necesidades y posibilidades tan diferentes— y estas instituciones educativas atravesadas por múltiples variables, que dan cuenta de la complejidad de la realidad social. Muchas de estas problemáticas

son comunes a todos los niveles educativos, pero otras son específicas de la historia que el Nivel Inicial fue tejiendo desde su nacimiento y en los intentos constantes de ser reconocido y bien considerado.

En el momento actual que vivimos como sociedad, como escuela, como educadores, necesitamos detenernos para volver a pensar en aquello que estamos haciendo y cómo lo estamos haciendo. Sabemos que muchas de las situaciones que se vivencian cotidianamente en la Educación Inicial distan de ser aquellas que soñamos para nuestras instituciones y nuestros niños. Observamos en demasiadas oportunidades niños aburridos, educadores cansados y enojados, propuestas que no convocan, espacios escolares poco aprovechados y disfrutados. Este libro sienta sus bases en ofrecer aportes a través de la mirada amorosa y reflexiva sobre la Educación Inicial, es decir, sobre nosotros mismos, compartiendo posibilidades y responsabilidades.

Su recorrido comienza planteando, en el Capítulo 1, reflexiones sobre la identidad del Nivel Inicial, mirando su desarrollo y las problemáticas que lo acompañaron; se presentan aquellas que nos preocupan actualmente y posibles propuestas para abordarlas, referidas a su realidad actual en relación a lo institucional, a los educadores, al trabajo con las familias, la enseñanza, el aprendizaje y el juego. Se presentan estrategias de intervención posibilitadoras, desde la mirada centrada en los niños, sus aprendizajes, y una «buena enseñanza».

El Capítulo 2 aborda la importancia de alejarse de los estereotipos, disfrutar y encontrarle el sentido a las tareas y acciones, revisando el rol de los educadores en la actualidad, recuperando el placer por enseñar, el disfrute del ser docente, y la mirada en los niños. Se plantean posibilidades de intervención, desde una educación responsable y comprometida.

En el Capítulo 3 se desarrollan ideas acerca de la autoridad, las sanciones y los límites; se presentan posibles estrategias de coordinación pensando en la realidad actual de las instituciones, los educadores, las familias y los niños, recuperando la necesidad de un encuadre claro y preciso. Se revisa el lugar de los retos, amenazas, recompensas y castigos, de las sanciones expiatorias y las sanciones por reciprocidad. Se hace especial hincapié en la importancia del grupo y el trabajo sobre lo grupal.

En el Capítulo 4, se avanza trabajando acerca del currículum como nivel de especificación de las políticas educativas y herramienta para los docentes; y la planificación como instrumento que fortalece lo escolar, mirando a ambos desde las problemáticas actuales. En el Capítulo 5, se desarrolla la especificidad del trabajo en la sala de bebés, sala de 1 año, sala de 2 años y sala de 3 años, y sus problemáticas específicas. En el Capítulo 6, se aborda la *modalidad de taller* como posibilidad alternativa de organizar la enseñanza, y se desarrollan aspectos vinculados con el

respeto por los unos y los otros y la creatividad como camino posible. Se presenta la importancia de recuperar el *juego trabajo*.

En el Capítulo 7, a partir de dos preguntas fundantes: *¿Chicos desinteresados o propuestas que no generan interés?*, *¿Planificar o «cercar» los recorridos?*, se presentan reflexiones y conclusiones a modo de aportes concretos a las prácticas pedagógicas y las tareas de los educadores.

Los ejemplos que se presentan a lo largo de este libro, así como las situaciones que se analizan, fueron extraídos de la vida cotidiana de las salas de Nivel Inicial, con el objetivo de reflexionar sobre las propias prácticas. Serán abordados desde el pleno conocimiento de las situaciones escolares y desde el profundo reconocimiento a los educadores de este nivel educativo pionero y creativo, del cual somos parte. Sabemos de la complejidad de la tarea docente con los niños pequeños, pero también de sus fortalezas y de la responsabilidad que tenemos como adultos de realizarla con respeto y calidad.

Se piensa este libro como un aporte para mirarnos, como nivel educativo, como institución escolar, como educadores, para construir juntos mejores posibilidades. Consideramos una opción válida el analizarnos desde el reconocimiento, el respeto y el humor, como quien se mira a sí mismo con afecto, para poder transformar lo necesario y sostener lo criterioso, reconociendo el camino recorrido, el presente que nos ocupa y el futuro a construir, pleno de posibilidades y logros.

Sabemos que siempre hay aspectos a modificar y fortalecer, cuestiones a repensar, deseos de crecer. Por sobre todo, consideramos que la infancia es un preciado tiempo que no puede ser desperdiciado, que deja profundas huellas en el desarrollo y los aprendizajes presentes y futuros, que marca las sendas que seguirán los caminos que se iniciarán posteriormente, que el Nivel Inicial se ocupa de la etapa más vulnerable y necesitada de la vida.

La Educación Inicial tiene en sus manos la inclusión de los niños en el mundo de la escolaridad; los educadores del Nivel Inicial pueden enseñarles que el aprendizaje es más potente cuando va de la mano del afecto, que se puede aprender con placer, que los vínculos respetuosos y bien establecidos permiten avanzar con más fortaleza en el camino, que los maestros son el sostén y el sustento de muchos de los procesos, que debemos alejarnos de las falsas oposiciones para buscar la complementariedad en las acciones y en las propuestas, que podemos enriquecernos cada día, mutuamente, como docentes, como alumnos, como seres humanos.

Es, en definitiva, la construcción de la humanidad la que le da sentido a la escuela.

Retomando a Philippe Meirieu (2001), educar es promover la humanidad y construir lo humano; por lo tanto, es nuestro deber como educadores trabajar en la «promoción de la humanidad» que cada uno tiene por ser persona. Esto implica, según este autor (Meirieu, 1998), alejarse de la falsa oposición entre la abstención pedagógica en nombre

del respeto al niño y la idea de fabricación del niño en nombre de las exigencias; y esto se logra centrándose en la relación del niño con su mundo y proponiéndose —como fin de la educación— que el niño sea acompañado al mundo, introducido y no moldeado, ayudado y no fabricado.

«El educador no puede evitar las decisiones éticas y la reflexión educativa. La convicción del educador en la *«educabilidad»* de los alumnos es un postulado de la misma posibilidad de educar. El principio de la educabilidad se desmorona si el educador no está convencido no sólo de que el sujeto puede conseguir lo que se propone sino que él mismo es capaz de contribuir a que lo consiga».

(Meirieu, 2001)

Capítulo 1

La identidad del Nivel Inicial, desarrollo y problemáticas. Entre la enseñanza, el aprendizaje y el disfrute; entre el conocimiento y el juego. Instituciones agobiadas, educadores agotados, familias desbordadas y niños que necesitan atención y cuidados. Estrategias de intervención posibilitadoras. La mirada en los niños.

«*Entre bastidores* hace alusión a la importancia de descubrir la parte que no es visible, el lado que no está iluminado, lo que no es patente a primera vista. La tarea de iluminar lo que está en la oscuridad corresponde a todos los que están en el escenario, en la sala de representación y en la calle sin poder participar en la obra. Es necesario descubrir entre todos qué hay de verdad y de mentira, que hay de bondad y de maldad, qué hay de realidad y de ficción en la actividad pública de la educación.

(...)

Todos vivimos inmersos en organizaciones. Casi todos hemos formado parte durante muchos años de la organización escolar. En ella está el libro abierto para poder comprender las claves de su funcionamiento. Muchas veces, hemos pensado que es en los libros donde encontramos la explicación de lo que pasa, sin darnos cuenta de que un pensamiento crítico y una capacidad de observación rica y sistemática nos daría acceso a la comprensión y a la capacidad de decisión consecuente.

Todos estamos en escena y todos estamos *entre bastidores*. Habrá que abrir bien los ojos para ver lo que sucede, avivar la mente para descifrar lo desconocido y desarrollar la sensibilidad hacia los valores públicos para que la comprensión se ponga

al servicio de la ética. Es imprescindible descubrir el sentido de lo que se hace en la escuela y saber quién da las consignas a voz en grito o, lo que es más frecuente, *sotto voce*» (Santos Guerra, 1994).

Todos los educadores vinculados con la tarea en los primeros años sabemos (como mencionamos en la Introducción) que el Nivel Inicial nace desde la conformación del Jardín de Infantes como un espacio para la socialización y el juego, y el Jardín Maternal como una institución con carácter asistencial, la guardería. Así inicia el recorrido de un complejo camino de transformación para instalarse como un nivel del Sistema Educativo formal con valor en sí mismo e identidad propia, integrado por dos ciclos: el Jardín Maternal que se ocupa de la educación de los niños de 45 días a 2 años inclusive y el Jardín de Infantes que se ocupa de la educación de los niños de 3 a 5 años inclusive.

Pese a la especificidad de cada uno de estos ciclos, la unidad del Nivel Inicial implica la articulación de metas, contenidos y estrategias. Se presenta así un doble mecanismo de diferenciación e integración, que sostiene la particularidad de cada ciclo y la necesaria unidad recién mencionada.

Desde el mismo enfoque didáctico y prescripciones curriculares semejantes, el Jardín Maternal, por sus características específicas como institución educativa, asume su peculiar modalidad:

- mayores demandas, tareas, personal docente a cargo de los niños, extensión horaria;
- complejidad en la elección y desarrollo de las propuestas,
- articulación entre actividades que implican el cuidado de las necesidades básicas desde la intencionalidad pedagógica, los momentos de juego espontáneo y las propuestas secuenciadas.

Fundamentalmente, como siempre pero muy especialmente, la mirada atenta, el respeto por cada niño, el sostén de sus necesidades y acciones y el compromiso puesto en las infancias, con un grado de evidencia incomparable cuando se trata de niños de 45 días a 2 años.

Explica el Diseño Curricular para la Educación Inicial del GCBA en su Marco General (2000):

> «La Educación Inicial concibe al «niño con su historia, su cultura, sus redes vinculares que lo anclan a un determinado espacio-tiempo. Es un niño, hijo de una familia —que tiene determinada inserción social— y como tal es portavoz de ella.

> Por lo tanto, si el nivel se propone dar protagonismo a la infancia, debe necesariamente integrar a la familia y a la comunidad. Integración que implica la construcción conjunta de una propuesta educativa propia y singular para cada institución, que se articule con las peculiaridades del contexto social» (Diseño Curricular, DCJM, 1981)».[1]

Cuando se hace referencia a los contenidos escolares, se definen como la *organización escolar del conocimiento*, como los saberes socialmente válidos de los cuales los niños se deben apropiar (y en consecuencia los docentes enseñar), *como todo aquello que ocupa el tiempo escolar* (definición de Berstein, en Pérez Gómez, Sacristán, 1982). Se ha confrontado en muchas oportunidades sobre la incorporación de los contenidos como componente didáctico en el Nivel Inicial, y existen diferentes posturas al respecto, como es necesario cuando se presentan puntos de tensión en las teorías y las prácticas educativas. Desde la mirada de este libro, se reconocen las problemáticas que surgen en función de dicha incorporación y, a partir de ella, el lugar que asumen las disciplinas en la Educación Inicial; se considera que la inclusión de los contenidos enriqueció sustancialmente las propuestas que se realizaban, al entenderlas claramente vinculadas con conocimientos a ser enseñados; a través de su inclusión, se revalorizó el trabajo que se desarrollaba reconociendo su importancia como parte de un proceso de enseñanza, y esto colaboró en el reconocimiento (al menos en las ideas de una gran cantidad de personas) del Nivel Inicial como un espacio de enseñanza y aprendizaje.

Sin embargo, debemos reconocer que debido a la modalidad desde la cual se fueron concretando las ideas y desarrollando los hechos, fuimos abriendo las puertas del Jardín a propuestas demasiado disciplinares y alejadas de la preciada identidad del Nivel Inicial; probablemente en estrecha relación con la deformación que tantas veces se produce de los conceptos y las ideas, cuando se integran en el devenir educativo y cobran vida en las instituciones. Así se diluyeron notablemente el juego, el trabajo grupal, la participación infantil y muchas de las propuestas más significativas, situación que no debía presentarse asociada a la incorporación de los contenidos. Esto sucedió pese a que la idea central sostenía la articulación entre las diferentes áreas curriculares o disciplinas, entre las diferentes propuestas, entre conocimiento y juego (aspecto que de hecho se retoma actualmente

1. *Diseño Curricular para la Educación Inicial. Marco General* (2000) Secretaría de Educación. Buenos Aires.

con la idea de que el juego es también conocimiento a ser enseñado, y por lo tanto se presentan contenidos referidos a lo lúdico).

Si bien las propuestas se vieron enriquecidas por el aporte de los contenidos, así mismo surgieron aspectos característicos de otros niveles del Sistema, alejados de las propuestas significativas para educar a los niños pequeños. Sobre ello hay que trabajar, para recuperar, integrar, adecuar, concientizar, seleccionar y recuperar el sentido.

Explica el Diseño Curricular para la Educación Inicial de la Ciudad de Buenos Aires (1989):

> «Para la pedagogía tradicional, los contenidos se identifican con los conocimientos y valores sociales acumulados por las generaciones adultas y transmitidos a los alumnos como verdades absolutas. Son «temas» y coinciden con la formación que se pretende transmitir. Ej.: Noción de grande-pequeño-mediano. Para la «pedagogía nueva», los contenidos de la enseñanza se establecen en función de experiencias que el sujeto vivencia y más que el «qué se aprende» importa el «cómo se aprende». En consecuencia importa mucho más el proceso que el mismo resultado o contenido. En el caso del Nivel inicial recordamos las planificaciones en las que se incluían objetivos en términos de procesos, como propósitos del maestro, para favorecer 2 del desarrollo de todos los aspectos de la personalidad. Ej. «Favorecer el proceso de socialización infantil».
>
> Para la «pedagogía tecnicista» o por objetivos, los contenidos están previstos en función de las «respuestas esperadas o deseables», conductas visibles o evaluables, es decir importa «el hacer», la misma actividad expresada en forma de objetivo. Ej. «Reproduzca una serie siguiendo un patrón», u «ordene una serie de tres elementos». Para las corrientes no directivas, el contenido es incidental, varía y es casi prescindible, se trata de brindar los alumnos los medios para que ellos mismos sean capaces de encontrarlos. Como puede apreciarse, todas las corrientes pedagógicas que surgen a partir de la renovación pedagógica van desvalorizando en forma creciente el papel que juega en la relación pedagógica, el conocimiento a alcanzar, tendencia que llega a producir un verdadero vaciamiento de contenidos. La pedagogía crítica, también identificada como «pedagogía de los contenidos» se caracteriza por la revalorización que hace de los mismos, ya que considera que constituyen la principal vía de democratización

de la educación, siempre que los mismos estén fuertemente ligados a la realidad y compuestos por los «culturalmente» universales que se constituyen en dominios de conocimiento relativamente autónomos, incorporados por la humanidad, pero permanentemente reevaluados en función de la realidades sociales (Libaneo, J. C. 1986) (...). Se trata de poner al alumno en contacto con el objeto de conocimiento, al mismo tiempo que se le provee de elementos de análisis del mismo, de tal manera que pueda superar la experiencia y elaborar el conocimiento. Es decir que esta pedagogía considera al sujeto activo, pero también otorga, al docente, la función primordial de acercar el alumno al objeto y brindarle los elementos necesarios para llegar al conocimiento elaborado.

Para esta pedagogía los contenidos constituyen elementos básicos de la actividad educativa: la actividad, tanto del alumno como del docente, está en función del contenido y, en consecuencia, no se considera posible alcanzar objetivos previstos sin la presencia de los contenidos a través de los que se desarrollen. Como los contenidos se extraen de la misma práctica social, incluyen todos sus elementos, sean de la naturaleza que sean, y en relación dinámica» (Diseño Curricular, 1989).

Cuando se presentan los contenidos organizados en áreas o disciplinas en el Diseño Curricular para la Educación Inicial de la Municipalidad de Buenos Aires, en el año 1989, iniciando un recorrido que se fue sosteniendo con algunas adecuaciones, se explicita la importancia de la inclusión de los mismos y se destacan aspectos referidos a su organización disciplinar. La misma necesariamente debe responder a un proceso de diferenciación e integración (actualmente más bien definido como articulación) por el cual se diferencian organizándose en áreas o disciplinas y se articulan al integrarse en las diversas propuestas de enseñanza. Esto especialmente se alcanza a través de la organización de las planificación en función de las Unidades didácticas y Proyectos, aspecto que se retomará en el Capítulo 4. Por ejemplo, si se trabaja la Unidad didáctica «El Jardín Zoológico de la Ciudad de Buenos Aires», se plantea, como uno de los contenidos del campo de las ciencias naturales, «Comparación entre distintos animales del Jardín Zoológico en relación con las partes del cuerpo y la cantidad de miembros», también se selecciona como uno de los contenidos del campo de prácticas del lenguaje, en literatura «Producir/Producción de cuentos en forma conjunta con otros niños a partir de personajes: animales del Jardín

Zoológico», y como uno de los contenidos del campo de la matemática, «Comparación de cantidades hasta el 6». Como los diferentes contenidos se deben ir entrelazando en las propuestas de enseñanza, en la de «Producción de un cuento con personajes de los animales del Jardín Zoológico», se pueden trabajar conjuntamente el mencionado contenido de literatura y el de ciencias naturales, mientras que en la propuesta de «Juegos de Recorridos Matemáticos» se vuelve a abordar el mencionado contenido de ciencias naturales pero en este caso articulado con el mencionado contenido de matemática, presentando obstáculos en dicho juego en los cuales los niños tienen que comparar la cantidad de patas de los animales determinando el de mayor cantidad, resolviendo situaciones problemáticas a través del juego.

Cabe destacar que esto da cuenta de la importancia de organizar las propuestas de enseñanza a través de Unidades didácticas o Proyectos (desde las salas de 2 años), modalidades esenciales para articular los diferentes contenidos de las distintas áreas o campos, incluidos en las diversas propuestas de enseñanza. Es fundamental recordar que esto debe desarrollarse sin sumergirnos en modos forzados de incluir las diferentes áreas o campos ni estereotipar las propuestas; así surgen las Secuencias didácticas/Itinerarios /Secuencias de actividades, para complementar el trabajo desde las Unidades didácticas o Proyectos, en el Jardín de Infantes. Muy comúnmente las denominamos «Propuestas no vinculadas al recorte de la Unidad didáctica o temática del Proyecto» o también «Secuencias didácticas específicamente diseñadas» ya que incluyen aquellos aspectos que sería forzado trabajar dentro de los mismos, por lo cual se abordan de forma complementaria a través de las Secuencias, para no presentar propuestas aisladas; obviamente dichas propuestas jamás integrarían aspectos desconectados de las tareas que se desarrollan en la sala, simplemente implican el modo de abordar todo lo necesario de forma significativa y coherente; las mismas mantienen en su interior una fundamental coherencia interna y por supuesto forman parte de los contenidos que el docente decide trabajar, desde alguna de las estructuras didácticas. Puede suceder en algunos casos que una Secuencia didáctica tenga relación en determinado aspecto con el Proyecto o la Unidad didáctica que se está desarrollando, aunque su función primordial es abordar aquellos que no debieran integrarse en los mismos porque sería forzado. En el Jardín Maternal, las Secuencias didácticas/Itinerarios/Miniproyectos/Secuencias de actividades, son la base de la organización de las propuestas cuando no se pueden realizar Unidades didácticas o Proyectos, dadas las edades de los niños o las características de los grupos. Estos aspectos se retomarán en el Capítulo 4.

Volviendo a los contenidos y su inclusión en la Educación Inicial.

> «Lo difícil de esta problemática es el permanente trabajo de equilibración entre dos procesos que se exigen mutuamente: diferenciación e integración. Los contenidos tienen también que enseñar a diferenciar la complejidad de lo real, pero tienen también que enseñar a integrar la totalidad de lo real.
>
> Como criterio para la selección y organización de los contenidos, se propone desde el punto de vista de la significación, los marcos de vida que constituyen el ámbito sociocultural de la experiencia del niño. En este sentido, el eje fundamental lo constituye —como veremos— las relaciones del niño y su ambiente.
>
> Nos hacemos cargo de la «diferenciación» de enfoques e intereses cognitivos al fundamentar las ciencias sociales, las ciencias naturales y las ciencias formales, en el Jardín. Nos hacemos cargo de la «integración al presentar los contenidos interactuando y conformando unidades con sentido para la comprensión inteligente del niño» (Diseño Curricular, 1989: 44).

El Diseño Curricular para la Educación Inicial de la Provincia de Buenos Aires (2008) realiza importantes y actuales aportes a estos aspectos.

> «(...) En la tradición curricular, las áreas o disciplinas (...) son el modo frecuente de expresar los principios organizadores de la experiencia escolar. Esta forma de organizar el contenido escolar no agota aquello que se espera que suceda en las escuelas en relación con las experiencias formativas.
>
> En el Nivel Inicial esta forma de presentación del contenido manifiesta aún inconvenientes, no sólo por las tradiciones pedagógicas del Jardín, sino por aquello que las intencionalidades educativas continúan planteando para el Nivel en los momentos actuales. Esas intencionalidades están referidas a una franja etaria que está haciendo su ingreso al mundo de la cultura. La transmisión cultural en este período de la vida de los niños —la llamada primera infancia— es de vital importancia para la historia del sujeto. Por un lado acompaña el desarrollo del propio cuerpo y la imagen de sí mismo mientras amplía su horizonte de experiencias. Por otro lado y complementariamente, el ingreso al Jardín sesga el pasaje de

ámbitos privados como la familia y los grupos de pertenencia comunitaria al ámbito público y la multiplicación, la diversificación y la complejización de las relaciones del niño con el mundo de la cultura, a través de nuevas interrelaciones con otros niños, con otros adultos significativos, con contenidos culturales elaborados por la humanidad a lo largo de los siglos y transmitidos a través del arte, la ciencia, las costumbres, las tradiciones conservadas por diferentes pueblos, los objetos y sus usos, los códigos sociales, etcétera.

Por todo ello, la constitución de la estructura curricular para el Nivel Inicial supone una serie de decisiones que puedan dar cuenta en el *Diseño Curricular* de lo que se espera que suceda en las salas de Jardín en relación con las experiencias escolares de los niños. En este sentido (...) los aportes de las didácticas de las áreas curriculares vinculadas a los recortes disciplinarios y aun sus desarrollos específicos para el Nivel Inicial tensan la necesidad de esta forma en la presentación, aunque se espera que en los Jardines la experiencia formativa se organice (Diseño Curricular, 2007) (...) articulando, cuando sea posible, las distintas áreas del conocimiento.

Quizás una de las disputas más ricas de los últimos tiempos en el campo de currículum para el Nivel Inicial haya sido como conservar las mejores tradiciones pedagógicas del Nivel y al mismo tiempo introducir la idea de la necesidad de nuevos contenidos y formas de abordarlos para favorecer que todos los niños accedan a porciones y formas de las culturas a través de un tipo de trabajo con esos contenidos que la investigación didáctica o ciertas experiencias educativas consideran valiosas, sin que ello signifique adelantar al Nivel Inicial un tipo de trabajo que es responsabilidad del nivel siguiente» (Diseño Curricular, 2008).

Es necesario sostener la claridad con respecto a este tema, porque bajo ningún punto de vista se refiere a dejar de lado los contenidos ni volver a la etapa del juego y la socialización, sino a repensar sus modalidades de organización e inclusión. La propuesta es recuperar la identidad del Nivel Inicial enriquecida con la incorporación de contenidos organizados en áreas o campos de conocimiento (para alejarnos de lo netamente disciplinar) pero recordando que los niños (especialmente los más pequeños) aprenden en contacto directo con los objetos de conocimiento, a través de la exploración y experimentación, con

explicaciones dinámicas y lo suficientemente acotadas, intercambiando e interactuando con los otros (compañeros y docentes), preguntándose y preguntando, manipulando y jugando.

Es importante destacar que en muchas oportunidades asociamos el juego con la única posibilidad de propuestas dinámicas, ricas y significativas. La presencia de lo lúdico es fundamental, cuantos más componentes lúdicos asuman las propuestas de enseñanza serán más interesantes e intensas. Sin embargo, existen propuestas con estas características que no implican el juego, aunque son altamente atractivas, participativas y convocantes. Esto significa que la asociación lineal entre «el juego» y «la participación activa y disfrutada» en las propuestas educativas, desvaloriza todas aquellas situaciones no lúdicas pero igualmente ricas, interesantes y favorecedoras de los aprendizajes infantiles. Por ejemplo, la lectura de un cuento, el trabajo de preparación y separación de mezclas, la construcción con objetos de usos múltiples, una salida didáctica basada en la recolección de información... *Obviamente lo planteado no implica desconocer el extremo valor del juego y de lo lúdico en la vida, en la escuela y muy especialmente en la educación de los niños pequeños.*

> «El juego es patrimonio privilegiado de la infancia y uno de sus derechos inalienables[2], por lo tanto resulta importante garantizar en el Nivel Inicial, la presencia del juego como uno de los derechos de los niños.
>
> La escuela entonces debe posibilitar su despliegue mediante variadas situaciones. En este sentido, el juego ofrece a loa alumnos oportunidades para el desarrollo de las capacidades representativas, la creatividad, la imaginación, la comunicación, ampliando la capacidad de comprensión del mundo, para constituirse en miembro de una sociedad y una cultura» (Malajovich, 2000).

El juego es una construcción social, no un rasgo natural de la infancia. El juego es una expresión social y cultural que se transmite y recrea entre generaciones, y por lo tanto requiere de un aprendizaje social. Esto quiere decir que los niños *aprenden a jugar*: «aprenden a comprender, dominar, y por último, producir una situación que es distinta de otras» (Diseño Curricular, 2008).

---

2. Es un derecho reconocido por el artículo 31 de la *Convención sobre los Derechos del Niño* que establece: «El niño tiene derecho al esparcimiento, al juego, y a participar en actividades artísticas y culturales».

Retomaremos la distinción entre la propuesta lúdica del docente y la actividad de juego de los niños (Pitluk, 2007).

> «El jugador es el que puede diferenciar, al menos en su acción, cuándo juega y cuándo no. Al poder hacerlo tiene la posibilidad de transformar cualquier actividad en un juego, variando solo la intención desde la cual la realiza (...). (...) un mismo comportamiento puede ser visto como juego y no juego, dependiendo del significado que le atribuya el jugador» (Sarlé, 2001).

Recordemos que un docente puede realizar una propuesta lúdica intentando generar una situación de juego pero para que una actividad sea realmente juego debe existir un acuerdo entre los jugadores en este sentido y todos los participantes deben sentirla como tal.

> «Por ser el juego una conducta intrínsecamente motivada, nadie puede jugar de verdad si no lo desea, y la presencia de aspectos lúdicos puede resultar sumamente «atractiva» para proponer situaciones de enseñanza. Pero sería conveniente tener en cuenta que las actividades propuestas por el maestro pueden o no desencadenar el juego del niño y que no todas las actividades tienen que involucrar juegos. Pero si se proponen juegos convendría mirar más al juego como tal que al juego como recurso educativo» (Sarlé, 2001).

> «En la zona escolar, el docente plantea, entre otras posibles, propuestas lúdicas, promoviendo un proceso de interacción docente-alumno, alumno-alumno que favorece que se apropien del contenido escolar.
>
> Los alumnos pueden adscribir mayor o menor grado de potencialidad lúdica a la propuesta efectuada por el docente; a su vez el docente puede anticipar y suponer, qué elementos necesita contener su propuesta, a los efectos de que resulte movilizadora y potenciadora del aprendizaje significativo, sostenido desde lo lúdico» (Harf y colab., 1996).

Una mención especial necesitan las situaciones relacionadas con el *juego espontáneo*, generalmente conocido como «juego libre», porque ocupa un lugar fundamental en la historia y la actualidad de la Educación Inicial y es motivo de fuertes confrontaciones. Por un lado,

nos acerca a la importancia del juego para los niños y el reconocimiento actual de la necesidad de organizar tiempos y espacios en los cuales los niños elijan con qué y con quiénes jugar sin consignas específicas. En el *Jardín Maternal*, estos momentos son esenciales y deben formar parte de la organización de las tareas, ya que de hecho consideramos que existen tres tipos de propuestas de enseñanza con igual nivel de significatividad: las secuenciadas, la resignificación de la crianza y las de juego espontáneo. Se retomarán estos aspectos en el Capítulo 6.

En el *Jardín de Infantes*, los momentos de juego espontáneo se debieran ubicar durante los recibimientos, en el juego en el patio, en los sectores (o rincones). Actualmente consideramos que son espacios y tiempos que deben incluirse en el desarrollo de las jornadas pero atendiendo a algunas consideraciones: la duración no debe prolongarse demasiado (es bien diferente desarrollar 20 minutos de juego en el patio o en los sectores de la sala que 50 minutos), no deben reemplazar a las otras propuestas (el juego libre en los sectores no reemplaza al juego en los sectores con propuestas específicas ni al juego trabajo), implica la presencia del docente aunque sus intervenciones no sean directas, observando, acompañando, incentivando, evaluando...

Sabemos que el *juego espontáneo* ocupa un lugar importante en el Nivel Inicial, preferimos no hablar de *juego libre* por la connotación que representa en relación a los tiempos inertes, a la falta de presencia de los docentes, a las jornadas vacías, a los extensos tiempos sin que nada interesante ocurra y a los niños realizando siempre las mismas acciones con los mismos objetos; por otra parte, el juego nunca es del todo libre porque está condicionado por las interacciones, los compañeros de juego, los tiempos, los espacios, los materiales; y mucho menos en la escuela en dónde todo esto cobra un sentido diferente.

El juego espontáneo y su lugar en la Educación Inicial

En coautoría con Ana María Porstein

> Se comenzó a definir así a aquel juego de movimientos, gestuales y de cambios posicionales, realizados por los bebés y niños del Jardín Maternal en general, espontáneamente, lo que significa de modo natural, voluntario o de «propio movimiento», es decir, formas jugadas nacidas del propio niño/a autónomamente en relación a los objetos y entorno que lo rodea, y —en gran medida— gracias al *sutil acompañamiento* de un adulto, en este caso un docente.

Este acompañamiento se basa en una actitud atenta, reasegurizante, pero no invasiva, que se manifiesta a través de la mirada, los gestos, la posición del propio cuerpo del docente y por supuesto la palabra...

Es importante reconocer cómo enriquece este momento la expresividad lúdica de los niños y al Juego (con mayúscula) con sus momentos claves: exploración, descubrimiento, reiteración de lo descubierto y aplicación sin y con variantes de lo descubierto.

El espacio lúdico o escenario es fundamental para su desarrollo y es *responsabilidad del educador* el construirlo, así como el seleccionar la cantidad y calidad de los objetos que va a incluir dentro del mismo.

¿Cómo debería ser este espacio? Debemos recordar los aportes de la Teoría de la Dra. Pikler (difundida en Latinoamérica por FUNDARI[3], la Escuela de Psicomotricidad Práctica) y de sus seguidores. Esta teoría sostiene que los niños pequeños, que exploran y juegan espontáneamente cambiando de posiciones, siempre y cuando cuenten con un entorno desafiante, manifiestan mayor seguridad en sus movimientos en el espacio y construyen más significativamente su autonomía. El docente acompañará este proceso lo más indirectamente posible, es decir, no indicará a qué ni cómo jugar, ni acercará el material; bastará con que éste sea lo suficientemente significativo para la edad del niño. Asombrará al adulto la riqueza de posibilidades de juego que el niño descubrirá y reiterará.

La seguridad se conforma a través de un corralito que delimita el espacio de juego, perpendicular al piso, en lo posible de madera y lo suficientemente firme para que los niños se sostengan de él. En caso de no contar con este corralito, se puede optar por bancos largos, o la parte lateral de las cunas, o dos de las paredes de un rincón de la sala, en síntesis, un espacio adecuadamente delimitado. El piso deberá ser blando

3. Fundari CIDSE, a través del liderazgo de las Lics. Mirta Chokler y Noemí Beneito, es el nombre de una de las primeras Escuelas de Psicomotricidad y de su editorial, que más contribuyó al conocimiento de los aportes de la Psicomotricidad y, en especial, de la Teoría de la Dra. Pikler.

Pikler, E.: pediatra e investigadora de la psicomotricidad infantil. Directora del Instituto Lóczy de Budapest para niños huérfanos y escritora de varios volúmenes, de los cuales *Moverse en Libertad* fue de los primeros en llegar a Buenos Aires.

pero firme, para facilitar los desplazamientos y rico en variedades de volúmenes y/o desniveles (cuanto más grandes los niños más altos y/o complicados los desniveles). Los rollos hechos con una alfombra o manta vieja y los almohadones así como los planos inclinados más tarde, serán propicios para ir desafiando a los niños.

Los materiales de juego se seleccionarán de acuerdo a su prensibilidad, dureza y tamaño: desde sonajeros, vasos y/o envases medianos de plástico sin bordes filosos, muñecos lavables y blandos a cajas de todo tamaño, pelotas de tela, muñecos articulados y/o de peluche, sabanitas, fuentones. Es decir, objetos que puedan complementarse entre si y que a la vez brinden variedad pero no exceso, a fin de no apabullar a los niños.

Ahora bien, si el «juego es espontáneo» ¿Puede planificarse?... Recordemos que la espontaneidad es del niño no del docente que la habilita.

Este tiempo de juego debe ser planificado en cuanto a la construcción del espacio y sus variantes, la selección de cantidad y calidad de objetos para manipular y las diferentes opciones a desarrollar.

El juego espontáneo puede formar parte de las tres estructuras didácticas que organizan la planificación en el Nivel Inicial; puede presentarse al interior de las Unidades Didácticas y Proyectos, a modo de listado de propuestas a realizar, vinculadas con lo trabajado en los mismos y/o en las Secuencias Didácticas o con otros aspectos que se decida abordar; esto se realizará en los momentos previamente seleccionados por el docente a fin de intercalar tareas con diversas organizaciones y estilos de intervención educativa (pensando en jornadas que no sean ni sobrecargadas ni vacías) o en los espacios que se pueden producir por algún imprevisto o modificación que surja (actividad que duró menos de lo previsto, ausencia de un profesor especial...). Contar con un listado de propuestas de juego espontáneo, que brinda al docente posibles acciones a desarrollar, permite enriquecer esos momentos que de otra forma quedarían vacíos y presentar propuestas en el juego en el patio para los que quieran formar parte de ellas. Por otro lado, el juego espontáneo forma parte de las Secuencias didácticas ya que en las mismas siempre existen momentos exploratorios, que en general ocupan más lugar en las primeras propuestas y en la primer parte de cada una de las mismas. Con respecto

al juego trabajo podríamos pensar que el conocido juego libre en los sectores o rincones podría ser considerado juego espontáneo en los mismos.

La *secuencialidad* del juego espontáneo surge de *la observación* y *el registro* que hace el docente de las posibilidades y/o dificultades de los niños ante el escenario y el material elegidos. El educador deberá registrar el interés y/o aburrimiento, las reiteraciones y/o descubrimientos que dan paso a nuevos juegos, reconociendo que no todos los niños van a expresarse de la misma forma y al mismo tiempo (por ejemplo, algunos necesitarán explorar los mismos objetos durante más tiempo y otros preferirán acciones que impliquen cambios continuos).

Este espacio-tiempo de juego espontáneo no debería, por su complejidad y riqueza, considerarse un «relleno» no significativo de las acciones educativas. Por el contrario, forma parte del diseño y puesta en marcha de propuestas intencionalmente elegidas por el docente, en función de sus metas y prioridades.

Así mismo, muchos maestros lo incluyen al comienzo de la jornada para organizar el recibimiento de los niños con acciones convocantes, mientras todos van llegando al jardín.

En el Jardín Maternal el juego espontáneo ocupa un lugar fundamental, tanto desde la mirada de los aportes del enfoque psicomotor y la teoría de la Dra. Pikler, como desde la idea de los tres tipos de propuestas de enseñanza a desarrollar con los niños de 45 días a 2 años (propuestas secuenciadas, resignificación de las actividades de crianza y propuestas de juego espontáneo).

El juego espontáneo complementa a otras actividades, sostiene el afianzamiento de cada uno y la construcción y respeto de los límites, habilita la construcción de «deberes y derechos» dentro del grupo.

Este libro hace foco en las discusiones actuales de la Educación Inicial buscando alternativas que posibiliten avanzar en un recorrido que aliente y que se instale como un modo de aceptar la complejidad de las situaciones sociales y escolares; pero confrontando las injusticias y conformando un modelo de educación que incluya a los niños en y desde otras posibilidades de aprender y de vincularse. Esto se relaciona estrechamente con las decisiones y las modalidades docentes. Mientras se intenta cambiar lo posible y se continúa buscando modos de construir un mundo mejor para los niños, cada educador necesariamente debe

brindar lo mejor que tiene y puede, desde sus mayores esfuerzos, asumiendo sus responsabilidades y reconociendo la importancia de cada actitud y cada acción docente en los procesos infantiles, especialmente cuando los alumnos son tan pequeños.

Las decisiones educativas nunca son azarosas, responden a un marco teórico, a un encuadre didáctico, a un enfoque pedagógico, que se sustentan en una ideología peculiar; la misma se pone en juego en lo esencial y en lo cotidiano. Desde esta mirada, las propuestas de enseñanza que seleccionamos, el modo de diseñarlas, llevarlas a la práctica y evaluarlas, las intervenciones que ponemos en juego, y todas las elecciones, decisiones y acciones que desarrollamos, se relacionan estrechamente con el marco / enfoque / modelo que sustentan nuestras ideas y acciones. Esto sucede incluso cuando no se lo reconoce conscientemente, ya que como dice Gimeno Sacristán (1982), en toda práctica se ponen en juego diversas teorías incluso contradictorias entre sí.

Por esto es tan importante reflexionar sobre nuestras propias prácticas, diferenciando las acciones que manifiestan coherencia con nuestro encuadre de aquellas que realizamos por inercia o facilidad. Eso implica detenernos a mirarnos y preguntarnos el por qué y el para qué de nuestras decisiones y actitudes, definir cuáles tenemos que modificar y aceptar que a veces necesitamos apelar a algunas no valoradas (siempre que estemos dentro del marco de lo éticamente aceptable). Si les preguntamos a todos los docentes del mundo si es adecuado gritarles a los alumnos y amenazarlos con castigos imposibles de cumplir, responderán que ¡NO! Sin embargo, tantas veces en la desesperación de volver a alcanzar la calma o ser escuchados, elevamos el tono de voz por demás o deslizamos amenazas del tipo: «nunca más iremos al patio» o «el que no se queda quieto no irá a la visita al Jardín Zoológico».

Esto puede sucedernos a todos eventualmente, sin embargo, cuando sucede constantemente debemos detenernos a pensar en nuestro modo de tomar decisiones y nuestro compromiso con nuestras elecciones.

Diariamente se escuchan en los Jardines preocupaciones acerca de cuestiones carentes de sentido (quién dejó sucia la taza que usó para tomar el café, quién se comió todas las medialunas que trajo una mamá, a quién le corresponde hacer la cartelera o el listado de materiales), al menos en comparación con las problemáticas que viven los niños, las familias y los propios educadores. La Educación Inicial integra niños de 45 días a 5 años, demasiado pequeños para esperar un adulto atento o una propuesta que los convoque, demasiado vulnerables para defenderse solos de las faltas de consideración y de respeto, y sin embargo, demasiado hábiles para comprender rápidamente cuando las normas se contradicen o es conveniente una respuesta determinada porque es la esperada por el adulto responsable.

Un docente de la sala de 4 años presenta una propuesta en la cual los niños van a pintar en subgrupos en un papel afiche, con distintos rodillos preparados con hilo sisal y telas, a fin de obtener diferentes texturas al pintar en el papel. La idea del docente era que durante la actividad los niños intercambien los rodillos al interior de cada subgrupo, a fin de probar las diversas posibilidades de cada uno. Cuando presenta la consigna se olvida de plantear este aspecto. Cuando se realiza el cierre, el docente hace especial hincapié en la comparación entre las posibilidades de los diferentes rodillos. El primer grupo dice que no se fijaron en eso, el docente les plantea que debieran haberlo hecho y los niños se quedan en silencio; cuando le pregunta al segundo grupo si ellos si pudieron comparar las diferencias entre las distintos rodillos al pintar, obviamente los niños responden que no; al preguntárselo al tercer grupo, sus integrantes, que tampoco habían recibido esa parte de la consigna al igual que el resto del grupo y en consecuencia no lo habían tenido en cuenta, contestaron: ¡SÍ! Y lo mismo hizo el cuarto y último grupo. Los niños tienen tan solo 4 años y ya aprendieron a responder según las expectativas de los adultos y a encarnar el oficio de alumno...

Esta situación puede ser ubicada entre los «aspectos negociables» que forman parte de las situaciones de enseñanza, dado que puede suceder en la complejidad de la tarea docente, que no se dé una consigna lo suficientemente clara o el maestro se olvide de algún aspecto. El vínculo respetuoso de este docente con sus alumnos, hizo que no se obstaculice el desarrollo de esta propuesta (porque los niños igualmente pintaron y disfrutaron) ni de las siguientes, porque el vínculo se mantuvo intacto y los niños no se vieron perjudicados por esta situación, aunque no trabajaron sobre diferentes texturas. Si el docente se hubiese enojado con los niños por no haber tenido en cuenta lo que creyó presentado, y hubiera comenzado a gritar, a responsabilizarlos de no haber hecho lo correcto, hubiera creído que «su grupo» no lo escucha ni responde a sus propuestas, hubiera entrado en la escalada de amenazas y castigos del tipo: «La próxima vez que no me hagan caso en lo que les digo que hay que hacer no van a ir al patio ni a jugar en los rincones», pasaríamos a los aspectos «no negociables», no éticos, no aceptables.

Como se planteó, obviamente, en muchas oportunidades suele ocurrir que el docente no dé claramente la consigna o se olvide de algún aspecto de la misma, dada la complejidad de la práctica especialmente con los niños pequeños. Se debe aceptar que esto es parte del

rol docente y de la educación. Si se reconoce en el momento se puede explicar a los niños lo sucedido y reencausar el trabajo, si se reconoce posteriormente se puede retomar luego con los niños, y si no se reconoce se debe aceptar que eso es parte de lo que nos sucede a los educadores en la escuela y a todos los seres humanos en la vida. Estamos dentro del campo de los *aspectos «negociables»*, es decir, aquellos que son parte de lo educativo y que no implican ni descuido ni falta de respeto. Todo se sostiene adecuadamente cuando el vínculo adultos-niños se basa en un encuadre claro con acuerdos reconocidos por todos, en una comunicación fluida que les permite a los niños decir sus opiniones y hacer sus pedidos, cuando los vínculos afectivos son potentes y a su vez sostienen la diferenciación de roles y funciones, permitiendo aceptar dificultades y errores mutuos.

Cuando este tipo de vínculos entrelaza a la institución como un todo dinámico y centrado en el bien común, las tareas y los niños, sucede lo mismo entre los compañeros de trabajo, entre directivos y docentes, con las familias.

Es necesario alejarse de la queja constante que empaña a las instituciones escolares y les quita brillo a los educadores; se puede disfrutar de lo valioso de la tarea docente y todo lo que le aporta a la humanidad, de las fortalezas de la enseñanza, de los aprendizajes infantiles y de la influencia de las acciones educativas en los mismos. La profesión docente debe encarar sus responsabilidades con compromiso y placer para asumir realmente sus funciones y sus metas. De otra forma, ¿cuál sería su sentido y su razón de ser?

Ahora bien, francamente no colaboramos en estas búsquedas y encuentros si nos situamos en confrontaciones sin sentido, que nos alejan de lo importante y significativo; nos referimos concretamente a los comentarios acerca de falsas oposiciones entre los diferentes Diseños Curriculares o bibliografías, que si son abordados adecuadamente simplemente presentan algunas diferencias en los modos de denominar o definir determinados aspectos. ¿Esto los hace opuestos? ¿No logramos encontrar las semejanzas fundantes bajo las sutilezas en las denominaciones? ¿Estas confrontaciones aportan algo al abordaje de las problemáticas actuales en la Educación Inicial, esas que debieran convocarnos a todos en una mirada común que nos aleje de las competencias y nos reúna en las preocupaciones y ocupaciones?

Retomando lo planteado en relación a las discusiones sin sentido, a ocuparse de aspectos insignificantes en lugar de detenerse en lo importante, es fundamental ubicar la mirada en aquello que es valioso para construir una educación mejor, con propuestas adecuadas y a su vez atractivas, desde las cuales se aprenda y se disfrute, generando vínculos que las faciliten y que sostengan los trayectos escolares y de vida de cada uno de los alumnos con sus peculiaridades.

La propuesta es...

- *Encontrarle el sentido a la tarea*
- *Preguntarse por el «para qué»... como un camino posible.*
- *Disfrutar del ser docente y de acompañar los procesos infantiles.*
- *Trabajar con los otros generando utopías posibles y Proyectos creativos.*
- *Buscar y encontrar cotidianamente estrategias y dinámicas de trabajo que se ocupen de lo grupal y ayuden a resolver los problemas en el aula.*
- *Favorecer el desarrollo de la autonomía de los niños y la propia, estableciendo vínculos potentes y respetuosos, instalando una distribución equitativa y flexible de roles, estableciendo un encuadre claro y consensuado que incorpore la puesta de límites.*

- *Concretar los sueños de una sociedad más justa y una escuela más cálida y comprometida.*

Retomemos la pregunta fundante ya presentada: ¿Nos estamos ocupando de lo verdaderamente importante? Esta pregunta encierra muchas vertientes a tener en cuenta, todas destinadas a reubicarnos en las prioridades y alejarnos de las discusiones insignificantes, que desorientan a los docentes y a los niños, y dan cuenta de confrontaciones que nos alejan de la prioridad en las infancias y las mejores opciones para educarlos; obviamente sin desconocer la importancia de las discusiones ricas que nos fortalecen como nivel:

1. ¿Es más significativo *comprender a los niños y estar presentes* cuando se sienten tristes o enojados o completar tareas administrativas aunque estas sean fundamentales? ¿Tenemos otro modo de organizar, por ejemplo, las notas en los cuadernos a través del personal de la institución o mientras desarrollamos una propuesta lo suficientemente autónoma pero rica sin dejar igualmente de mirar a los niños y detenernos frente a cualquier situación vinculada con sus necesidades siempre prioritarias? ¿Hay algo que pueda justificar el no abrazar a un niño pequeño cuando llora, no sonarle la nariz cuando tiene mocos, no darle la mano cuando tiene miedo o está triste, no mirarlo para que se sepa acompañado y seguro?
2. ¿Es más importante *buscar y encontrar juntos mejores opciones de organizar a los grupos y concretar actividades para enriquecer las jornadas* o confrontar por el modo en que denomino algún

aspecto didáctico o interpreto un lineamiento? ¿Cuánta importancia puede tener frente a la complejidad de la realidad y las situaciones sociales, familiares y escolares que se vivencian cotidianamente las discusiones sobre las denominaciones de Secuencias didácticas o Itinerarios o Secuencias de actividades o la formulación de las metas como propósitos u objetivos? ¿No es más significativo e interesante discutir reflexivamente sobre el tipo de propuestas a realizar a fin de organizar situaciones de enseñanza favorecedoras y generar aprendizajes potentes sostenidos desde la claridad en las metas?

3. ¿Es más interesante comprender que los Diseños Curriculares prescriben aspectos generales para toda una provincia o jurisdicción con toda su diversidad por lo cual necesariamente debe ser *especificados y contextualizados en cada institución y a su vez en cada sala* o copiar estrictamente aquello que presentan sin reflexión ni filtro que integre la mirada profesional del educador responsable de implementarlo en la realidad escolar? ¿Podremos reconocer que estas decisiones le imprimen vida a los documentos en cada una de las instituciones escolares, identidad a cada Proyecto Institucional, adecuación a cada situación peculiar y validez a cada elección? Desde otro ángulo ¿tenemos realmente en cuenta al Diseño Curricular y sus prescripciones o trabajamos solamente desde las propias ideas e intereses sin considerar el marco educativo y los lineamientos vigentes? ¿Qué aspectos del mismo tenemos en cuenta, sólo los contenidos para poder planificar o el enfoque que puede orientarnos en nuestras acciones?
4. ¿Es más profesional respetar el valor de los lineamientos dándole importancia a los planteos vigentes y a los Documentos Curriculares desde una *postura reflexiva que permita asumir responsablemente las decisiones y elecciones* sin desatenderlos o copiar exactamente un ejemplo reconocido o una idea presentada sin tomar en cuenta las propias, los criterios zonales y los saberes docentes sobre la propia realidad?
5. ¿Es más valioso desarrollar las acciones desde el reconocimiento de la *autonomía relativa de las instituciones y los docentes*, desde la cual se pueden y deben tomar decisiones aunque siempre sosteniendo el encuadre que nos integra como Sistema Educativo o ser meros ejecutores de lo pensado por otros que nunca pueden conocer las peculiaridades de las diversas situaciones? ¿Esto implica plantear las diferencias de

manera fundamentada aceptando lo necesario siempre que sea éticamente correcto y a su vez desarrollando todo de la manera mas creativa posible o realizar algo que considero incorrecto y sin fundamentos por no detenerme a pensar y decidir?

6. ¿Es más responsable *desarrollar diariamente propuestas ricas y convocantes* o dedicarnos a aquellas solo alcanzables bajo el conocido sistema de recompensas y castigos (y a su vez, generalmente poco significativas) poniendo así en juego contradicciones entre lo que creemos y lo que hacemos? ¿Tiene sentido esperar que las rondas sean perfectas para comenzar una propuesta (sin iniciarla obviamente en el medio de una situación de desborde o desconexión absoluta), ubicar a los niños contra la pared para repartirles los títeres que son tan convocantes como para que quieran inmediatamente acercarse a tomarlos, preguntarles uno por uno a qué rincón quieren ir siendo tantos que esto además resulta insostenible, organizar un acto escolar a modo de demostración teatral que no da cuenta de los aprendizajes en la sala e implica un despliegue que hipotéticamente nos hará lucir frente a los otros (aspecto que rara vez se concreta porque la propia tensión que se genera hace que siempre algo falle, un niño no quiera participar y una familia se sienta menos incluida)? ¿Es mas importante trasladarse de manera ordenada enseñando el respeto por los espacios compartidos y las actividades de los otros o pasar media hora intentando un tren que de lograrse se desarma rápidamente para poder desplazarse?
7. Y podríamos continuar...

Desde lo planteado, se presenta como fundamental la reflexión sobre las prácticas, que implica el poder detenerse a pensar y reflexionar sobre lo desarrollado y los modos en los cuales sucedió, y también sobre lo seleccionado para desarrollar. Una estrategia que colabora mucho en esta reflexión y en las tomas de decisiones de los educadores, es preguntarse *«¿Para qué?»*, haciendo referencia tanto a las elecciones y acciones referidas a la planificación o diseño y evaluación como al propio desarrollo de las propuestas.

Un docente selecciona para trabajar con sus alumnos una Unidad didáctica que denomina «Las plantas, las semillas y las tierra se quieren y son amigos», el formularle la pregunta del

«¿Para qué?» *lo ayuda a darse cuenta que ese no era un título adecuado para abordar un buen recorte de la realidad ni un modo claro de denominar los contenidos a trabajar; además de no ser pertinente para desarrollar los campos de Conocimiento seleccionados, favoreciendo a su vez el animismo infantil. Por otra parte, la formulación de esta pregunta lo ayuda a esclarecer que en realidad aquello que deseaba seleccionar para abordar con sus alumnos se refiere al conocimiento acerca de la organización de un «Invernadero», a fin de que las familias comprendan cómo cuidar las plantas en las épocas de nevadas. Así fue arribando a la conclusión de que más que una Unidad didáctica necesitaba trabajar un Proyecto, cuyo producto final (sumamente importante y significativo) es la organización del Invernadero del Jardín.*

En este ejemplo, el docente tenía mucha claridad con respecto a sus decisiones y la intencionalidad pedagógica de sus acciones, pero las dificultades surgieron a partir de las creencias estereotipadas referidas a que en el Nivel Inicial se deben poner nombres simpáticos a las propuestas, para que sean adecuadas a los niños pequeños. Sabemos que el título o nombre que le damos a una planificación no es lo más importante, sino las metas, los contenidos y especialmente las propuestas de enseñanza a desarrollar; pero también comprobamos diariamente que cuando el modo en que mencionamos una propuesta no es el adecuado o no da cuenta de los aspectos que queremos trabajar, comenzamos una cadena de confusiones que se traslada a toda la planificación y no colabora en la elección y articulación de las propuestas.

En otros casos, las problemáticas parten de las propias confusiones acerca de qué se quiere trabajar, y esto implica detenerse a aclararlo antes de avanzar en los procesos de diseño y puesta en marcha de las propuestas de enseñanza.

Una docente de una escuela cercana a una laguna, decide trabajar la Unidad didáctica: «Los pescados»; frente a la formulación de la pregunta «¿Para qué?»**,** *responde que, por un lado los niños pescan mucho con sus padres por el lugar en donde viven y que por otro lado tienen una pecera gigante en el Jardín. Ante la repregunta del* «¿Para qué?», *comienza a darse cuenta de la dificultad de abordar sin distinción a los peces vivos y los muertos, además de la complejidad de fundamentar*

los motivos por los cuales a unos se los pesca para comer y a otros se los cuida, debiendo abordar entonces que algunos tipos de peces son utilizados por el hombre para el consumo y otros para el goce estético en un acuario o pecera. Nuevamente frente a la formulación de la pregunta del «¿Para qué?», *la maestra puede reconocer que en realidad aquello que quería abordar se refería a las ocupaciones y profesiones de los diferentes miembros de las familias, y las actividades que realizan con sus niños en los fines de semana. Especialmente porque se trata de una sala de 3 años.*

La pregunta *«¿Para qué?»* es también significativa y pertinente en relación a las acciones y decisiones cotidianas. ¿Para qué se realiza un tren si los niños se desplazan más organizada y fácilmente juntos pero sin la presión estricta de estar uno detrás del otro? ¿Para qué necesito cantar la canción antes de tomar la merienda o comenzar a trabajar? ¿Para qué les pregunto uno por uno a qué sector quieren ir a jugar si además sé que no podrán resistir el tiempo que ese modo de distribución implica? ¿Para qué los organizo a todos juntos si son tantos y se dispersan y puedo trabajar en subgrupos? Y esto se relaciona con los porqués, ¿es por temor? Entonces no. ¿Es por facilidad? Entonces tampoco. ¿Es porque lo considero más pertinente por algún motivo? Entonces adelante. Todo esto se vincula con los estereotipos de la Educación Inicial, que se retomarán en el Capítulo 2.

La pregunta *«¿Para qué?»* puede ayudarnos a verificar que sí es adecuado aquello que se está diciendo y realizando y que debemos sostenerlo aunque sea complejo, por ejemplo, frente a la pregunta ¿para qué nos lavamos las manos antes de comer y después de ir al baño con lo difícil que es esto puede ser en algunas salas o situaciones? La respuesta es que es obligatorio continuar realizándolo por razones obvias.

Desde el enfoque que asume este libro, en acuerdo con los lineamientos vigentes y con tantas personas reconocidas en la educación, se considera esencial retomar el valor de las decisiones educativas pensadas y fundamentadas. Como se plantea en la dedicatoria, adherimos a la idea de que no existe una sola resolución posible, ni en relación a la vida y los vínculos, ni a la profesión, ni a las metas, ni a la planificación, ni a las propuestas. Sostenemos la mirada en la multiplicidad de opciones y decisiones siempre que se sustenten en la ética, el conocimiento, el compromiso y el respeto. *Existen diversas opciones en el abanico de posibilidades potenciales que pone de manifiesto un enfoque cuando es abierto y democrático, y*

la identidad de la Educación Inicial colabora en este sentido. Se pueden seleccionar contenidos de matemática del bloque de medida o de espacio, pero no se puede no trabajar matemática; se puede abordar la realidad natural y social desde las Unidades didácticas «La plaza cercana al Jardín», «La biblioteca popular del barrio» o «La Veterinaria Rita»; se puede comenzar la producción de cuentos en función de los personajes o de los escenarios aunque no se pueden corregir los cuentos de los niños considerando que así se lucen más...

Entonces se vuelve establecer la diferencia entre los *aspectos «no negociables»*, es decir, aquellos que involucran acciones irrespetuosas o descalificadoras, de aquellos *aspectos «negociables»* (ya mencionados en la primer parte de este capítulo) inherente a las cuestiones pedagógicas que cotidianamente se presentan en las situaciones escolares.

El primer aspecto se refiere a todo aquello que no se puede permitir de ningún modo, porque contradice lo ético, como por ejemplo:

- no contemplar respetuosamente las situaciones particulares y actuar en consecuencia,
- contradecir las propias palabras o acuerdos establecidos,
- generar desigualdades en los niños y mantenerlos estancados en roles diferenciados,
- desvalorizar a los niños a través de agresiones verbales y palabras inadecuadas,
- culpar a los niños por impacientarse cuando están esperando durante demasiado tiempo que algo suceda,
- decirle a un niño que no puede asumir una acción porque seguro le saldrá mal,
- no explicarles porque se considera que no van a comprender,
- gritar desmedidamente por el motivo que sea,
- amenazar con castigos que además nunca podrán cumplirse,
- modificar las normas sin explicaciones fundamentadas a los niños,
- no pedirles disculpas cuando nos equivocamos,
- dejar un niño pequeño sucio o solo, triste o llorando,
- no detenerse a mirarlos y escucharlos cuando lo necesitan,
- no darnos cuenta de que hay alumnos que nunca participan ni son alentados a hacerlo,
- ...

El segundo aspecto se refiere a aquello que cotidianamente se vivencia desde lo pedagógico, como por ejemplo:

- las consignas que se explicitaron de manera poco clara,
- las decisiones que no fueron las mejores con respecto a la organización grupal, los tiempos de duración de una propuesta o la cantidad de materiales,
- una actividad que no fue adecuadamente elegida, preparada o coordinada,
- un límite que no fue bien establecido para que pueda ser comprendido,
- una equivocación en cuanto a una intervención, una idea, una propuesta, un material...

Éstos, como se explicitó, son parte de la tarea educativa e implican la reflexión y evaluación durante las acciones y posteriormente a ellas, a fin de modificar lo necesario y adecuar las decisiones y propuestas.

Desde la complejidad de la realidad actual, en lo político, lo económico, lo social y lo educativo, el gran desafío de las escuelas y los educadores es intentar presentar resistencia a las injusticias desde las acciones basadas en la ética, las utopías y la responsabilidad, que se concretan en las actitudes cotidianas y en la puesta en marcha de Proyectos significativos y creativos.

Sabemos que los niños son la prioridad pero la complejidad y las demandas de una tarea con prisa y sin pausas nos determinan en las decisiones y acciones.

Sin embargo, necesitamos detenernos y observarlos, escucharlos y sostenerlos, ubicarlos verdaderamente en los lugares prioritarios. Estas personitas vulnerables y desprotegidas que nos miran con sus ojos ávidos por conocer e incorporarse en el mundo, que dependen de nosotros para sostenerse afectivamente, y que sin embargo se presentan como incansables seres que se mueven por el mundo sin darnos un respiro en la ardua tarea de protegerlos y encontrar las mejores modalidades de acompañarlos sin avasallarlos; estas personitas nos necesitan para desarrollarse plenamente. *Los niños demandan atención y cuidados. Ellos merecen que nos detengamos a reflexionar y resignifiquemos nuestras propuestas.*

Familias-Niños-Docentes-Directivos-Instituciones educativas

Inmersos en...

- *La complejidad de encontrar respuestas educativas adecuadas para las primeras edades.*
- *Las dificultades de trabajar en equipo, en un mundo tan acostumbrado a las resoluciones individuales.*

- *El clima institucional tenso por no poder dar las respuestas adecuadas a las complejidades de la actualidad.*

Nos encontramos con:

- *Docentes sobrecargados de tareas y demandas, que no logran modos de responder sin agobios ni descuidos.*
- *Directivos agotados por la difícil tarea de coordinar el Proyecto educativo de una institución que pide a gritos mejores condiciones edilicias, materiales, espacios, capacitaciones, escucha.*
- *Familias que no encuentran la manera de sobrellevar las tensiones familiares y ocuparse adecuadamente de sus niños.*
- *Instituciones educativas que necesitan re-visarse, re-observarse, y poder evaluarse a la luz de las nuevas modalidades sociales y familiares, de las nuevas problemáticas infantiles, de las tendencias educativas que se desarman frente a un mundo inmerso en una crisis compleja.*

Vivimos inmersos en una sociedad en la que pareciera que todo vale, en la que las normas se diluyen frente a los intereses particulares y es tan difícil hacerse cargo de las propias responsabilidades, resultando más sencillo echarle la culpa a los otros que reflexionar sobre las propias actitudes y acciones para poder modificar lo necesario. Entonces, en este marco social, lógicamente los docentes responsabilizan de las dificultades a los padres y a los directivos, los directivos a los docentes y a los supervisores, las familias a la escuela y las escuelas a las familias, el Nivel Primario al Nivel Inicial, y ambos a los Institutos de Formación Docente, los Institutos de Formación Docente al Nivel Medio, y así sucesivamente. Mientras tanto, los niños, desamparados, en el medio de luchas sin sentidos en las cuales la humanidad se pierde ocupándose de cosas sin importancia, piden «a gritos» y como pueden, que los adultos se detengan a mirarlos y les brinden un encuadre claro desde el cual desenvolverse y crecer.

Si en tantos casos perdimos la diferencia entre lo que está bien y lo que está mal, si mientras los niños comen de la basura y están en situación de calle, otros se roban el dinero destinado a solucionar al menos algunas de las injusticias sociales; si ya no reconocemos con claridad qué se puede y qué no se puede hacer, tanto por el cuidado de nosotros mismos como por el bien común; si tantas veces nos hemos olvidado de la importancia de la autoridad ejercida democráticamente, libre de autoritarismo pero firme en sus principios éticos y haciéndose cargo de

lo que le compete como autoridad, como podemos pretender que nuestros niños comprendan las normas, las construyan, apuesten a la solidaridad y al bien común por sobre los intereses individuales.

Cotidianamente encontramos niños en situaciones de desamparo, y nos referimos no sólo a las dolorosas situaciones que viven nuestras infancias, descuidadas y abusadas por una sociedad tantas veces impune y ciega. Hacemos especial mención en este caso al *desamparo educativo*, que está en nuestras manos y fácilmente se soluciona con educadores atentos, disponibles, capacitados para vincularse desde el cuidado respetuoso y a la vez profundo, integrado con los saberes necesarios para educar a los niños pequeños y la mirada ubicada en la intencionalidad pedagógica; la misma se construye mirando al educando como un ser humano único e irrepetible, necesitado de afecto para poder sostener sus necesidades educativas. Comúnmente observamos en las instituciones escolares, hechos y situaciones que pueden parecer insignificantes pero que sin embargo establecen un modo de ocuparse de ellos que no es el adecuado y que deja huellas importantes en su hacer y sentir como seres humanos.

Las descalificaciones verbales a los alumnos basadas en las creencias de sus faltas de posibilidades para aprender y comprender, las largas conversaciones y explicaciones, el «dictado de clases teóricas disimuladas», las exploraciones demasiado dirigidas, las infinitas e interminables interrupciones que interfieren en las tareas con los niños, nos alejan de las potencialidades de la Educación Inicial. Entonces se presentan las resoluciones inadecuadas, la pérdida del sentido de aquello que se realiza, los «usos y costumbres» de una educación alejada de nuestros ideales, las amenazas y los castigos imposibles de sostener... Y se va ingresando sin darse cuenta en una rueda de acciones que no colaboran ni en la enseñanza y el aprendizaje, ni en los procesos individuales y grupales, ni en el desarrollo del rol docente. En cuantas situaciones los niños esperan con bastante paciencia y demasiado aburrimiento que se termine de organizar el acto escolar con el/la profesor/a de música, que se acuerde con la directora el día de la reunión de padres, que se discuta con el/la compañero/a acerca de quién es responsable de guardar los títeres en el armario y en que parte del mismo es conveniente hacerlo. ¿No es obvio que esas situaciones los irán deslizando rápidamente a dispersarse, impacientarse, molestarse? A los adultos les sucede exactamente lo mismo cuando vivencian situaciones semejantes, solo que puede retirarse o tomar otras decisiones. ¿No es lógico que en los niños pequeños se acreciente lo que producen dada las edades y las escasas posibilidades de accionar al respecto? ¿En qué pensamos los educadores cuando

destinamos el tiempo de la infancia a ser parte de momentos tan inadecuados y poco significativos? ¿Cuáles son los aspectos que dispersan de las tareas primordiales siempre vinculadas con los niños y su educación? Cuando se analizan estas situaciones es muy común detenerse más en las dificultades de los alumnos para escucharse y escuchar, para atender y participar, que en las acciones docentes que promovieron estas situaciones. No se desconocen obviamente las problemáticas sociales, grupales y personales que se vivencian diariamente en relación a la coordinación grupal y la puesta en marcha de las propuestas, pero se considera que previamente debemos detenernos a pensar qué parte de las propuestas, las acciones o las actitudes de los educadores favorecen el aburrimiento y la molestia en los niños, y cómo podrían evitarse.

En demasiadas oportunidades estas situaciones pueden obviarse organizando las jornadas escolares con riqueza, alternando actividades y acciones diferentes, incluidas en planificaciones potentes y articuladas, evitando los tiempos inertes que aburren e instalan problemas.

Por otra parte, podemos encontrar algunas alternativas que colaboren, como por ejemplo, evitar:

- las interrupciones continuas que desconcentran a docentes y alumnos,
- el exceso de lenguaje verbal y las largas explicaciones tantas veces incomprensibles o faltas de sentido,
- las estrategias lineales que hacen retomar parte por parte los aspectos a abordar, creyendo que así se garantiza que todos hayan comprendido y aprendido,
- la centralidad de las palabras en los docentes y la excesiva quietud insostenible en estas edades,
- las organización de las propuestas en función de la falsa creencia de que es más fácil y posible el trabajo cuando es en grupo total porque los podemos ver y escuchar a todos,
- las propuestas que no generan la posibilidad de prestar atención y mirar a cada niño sino solo a los que hablan siempre y lo hacen adecuadamente (según la concepción docente)
- ...

En estrecha relación con estos aspectos, se ponen de manifiestos algunas acciones, que se transforman en *«trampas»* que los educadores del Nivel Inicial asumimos en muchas oportunidades, con el fin de cumplir con el ideal esperado para los docentes que trabajan con niños pequeños, por ejemplo:

La ronda está por fin organizada para dar comienzo a la propuesta, un niño solicita ir al baño, sabemos que en realidad no está urgido pero le decimos que vaya porque así debe ser y porque eso se espera de un buen docente de Nivel Inicial, detrás de él comienzan a pedirlo uno tras otro todos los niños, el clima se quiebra, es muy difícil de retomar. Pensemos en otra opción... Le decimos al niño de la solicitud que espere un momento muy acotado a que nos organicemos para la propuesta y enseguida podrá ir al baño... Así no se distiende la tarea ni se dilata el inicio de la tarea. Seguramente el niño se integra en la actividad que comienza y cuando le preguntamos si quiere ir al baño, nos dice que ya no tiene más ganas...

Desde la comprensión de lo desarrollado a lo largo de este capítulo, el docente necesariamente debe elegir propuestas dinámicas, acordes, significativas, integradas, placenteras, divertidas, convocantes. Los niños rara vez dejan de interesarse cuando un educador los alienta, cuando una propuesta los convoca, cuando un material los atrae, cuando una consigna lo atrapa. Se suele responsabilizarlos por su desinterés o desconcentración hacia una propuesta, en vez de detenerse a pensar qué aspecto de la misma produce estas reacciones, qué parte lleva al desinterés en vez de convocarlos, cómo se presentan las consignas, cómo son los materiales, hace cuánto tiempo esperan que la actividad comience, cuánto está durando la actual, qué hicieron durante el resto de la jornada para estar tan aburridos y abatidos, que vinculo se mantiene con ellos para que la presencia y las palabras docentes contengan el valor necesario, qué le sucede al docente ese día...

Veamos algunos ejemplos, extraídos de situaciones cotidianas en las salas de Nivel Inicial, con el objetivo de reflexionar sobre las propias prácticas, a fin de mejorarlas y superarlas, Las mismas son analizadas desde el sentirse parte de las mismas y desde la comprensión de la complejidad de la tarea docente con los niños pequeños, así como también de sus fortalezas y desde la responsabilidad como adultos de realizar una tarea respetuosa y de calidad.

La maestra de la sala de 4 años planifica un taller de producción en tridimensión con papeles. La primera actividad se basa en una exploración de papeles de diferentes tipos, en grupo total, a fin de elegir con cuales querrá trabajar cada uno, luego

de haberlos conocido mejor y haber probado diferentes acciones y sus posibilidades de uso para la construcción. La maestra inicia el taller tal cual lo había planificado y presenta los diferentes papeles con los cuales los niños van a explorar y jugar (deteniéndose mucho tiempo en «explicar» cómo es cada papel). Los niños comienzan a dispersarse (y aburrirse), la maestra comienza a retarlos (va poniéndose cada vez mas nerviosa, convencida de que los niños no se interesan en la propuesta), se enoja y grita (colaborando en que el clima grupal sea cada vez mas confuso). La docente busca apoyo en los niños que ella considera siempre mas atentos y colaboradores, llama a una niña y le empieza a preguntar sobre las características de los papeles, cuál es mas liviano y cuál más pesado, cuál más duro y cuál más blando. El resto del grupo se dispersa cada vez más, la docente llama al que observa más distraído (a modo de reto), comienza a realizarle las preguntas y a decirle que nunca entiende nada.

Luego les pide que se organicen en los subgrupos y empiecen a realizar las producciones con los papeles, pasando a la siguiente actividad del taller, que implica un trabajo en los pequeños grupos. Los niños no pueden salir fácilmente del momento de la pre tarea (ya que se encuentran demasiado dispersos y alborotados), finalmente comienzan a realizar la tarea (que dura poco tiempo) sin posibilidad de agruparse posteriormente para la puesta en común y el cierre. La maestra, mientras tanto, va retando a los niños que se levantan de los lugares o se pelean entre ellos por los materiales; finaliza la propuesta diciéndoles que no están capacitados para realizar talleres ni ninguna actividad, por lo cual esa semana no volverán a jugar con los papeles ni realizarán otros talleres ni siquiera irán al patio ni tomarán la merienda...

Analicemos la situación presentada

La docente:

- *¿No se detuvo demasiado tiempo en «explicar» cómo era cada papel, en preguntarles si es pesado, liviano, más duro o más blando, transparente o no, mientras los niños intentaban comenzar a explorar, sin darse cuenta que estas acciones implicaban una necesidad de agilizar la tarea que no estaba resultando significativa y cambiar el rumbo de la dinámica? ¿no*

debería recordar que la planificación presentaba una primera actividad muy ágil para adentrarse rápidamente en la exploración y producción con los papeles, sin darle ninguna importancia a determinar estrictamente una por una las características de cada papel, estableciendo comparaciones entre los mismos totalmente alejadas de los intereses y posibilidades de los niños pequeños, de la propuesta de taller y de las metas del que se estaba desarrollando?

- *¿En lugar de enojarse y gritar, no debería haberse detenido por un momento a «mirar» a los niños (aspecto obviamente altamente complicado en el medio de la coordinación de una actividad y especialmente si el grupo está absolutamente disperso) y modificar sus estrategias e intervenciones en relación a la propuesta dándose cuenta de que la actividad había perdido su sentido y su rumbo? ¿no debería haber «frenado» la situación antes de ir deslizándose en las típicas escaladas hacia los retos, amenazas, castigos y recompensas, que sólo conducen a alcanzar cortos momentos de calma que continúan inmediatamente con la situación cada vez más confusa? ¿no sabemos que estas situaciones se transforman siempre en un recorrido sin sentido y muy difícil de detener hacia rumbos jamás deseados, que nos alejan de las metas educativas y los propósitos de las actividades a realizar?*

Cabe aclarar que, por lo general en el desarrollo de los talleres, la primera actividad es en grupo total, acotada (más o menos de una duración de 10 minutos), y en la misma se presentan la propuesta del taller, las actividades a realizar y los materiales a utilizar. Esto abre las puertas a las posibilidades de elección de aquello que cada niño decide, en este ejemplo, con que tipo de papel va a producir, ya que la división por subgrupo respondía a la elección del material.

Es importante destacar que esta es una opción de taller, absolutamente adecuada, pero que existe otra en la cual los niños deciden con quienes agruparse sin que el requisito sea la elección del material o la actividad a realizar; luego, en el interior de cada subgrupo, deben elegir el material a utilizar (en nuestro ejemplo con que papeles van a trabajar) y un responsable del pequeño grupo para que vaya a buscarlo al sector en el cual están organizados, a disposición de los diferentes subgrupos. Se profundizarán todos los aspectos vinculados con la modalidad de taller en el Capítulo 6.

Volviendo a la situación presentada ¿No sería pertinente:

- *pensar sobre los tiempos que les dedicamos a las diferentes propuestas o a cada parte de ellas,*
- *recordar los contenidos elegidos y sus aspectos prioritarios,*
- *cuidar las estrategias que seleccionamos y los modos de desarrollarlas,*

- *articular en las jornadas diferentes actividades que incluyan diversidad de opciones y posibilidades,*
- *mirar a los niños y darnos cuenta que la actividad no está resultando y modificarla o detenerla?*

Pensemos un poco más en los niños. Tienen 4 años y, si bien creyeron que iban a realizar una atractivo taller de producción en tridimensión con papeles, se encuentran padeciendo 45 minutos de explicaciones y retos; se aburren y reciben castigos por no prestar atención, creen que según les dice su maestra nunca más jugarán con papeles ni realizarán talleres ni siquiera irán al patio ni tomarán la merienda...

¿Y la maestra? No comprende por qué le sucede esto, cuando se calma se da cuenta de que algo de su planteo no fue adecuado, se siente una desafortunada por el grupo de niños que le tocó en suerte este año, cree que sus alumnos no están capacitados para realizar ninguna propuesta y decide comenzar a dejar cada vez más tiempos libres, considerando que las mejores opciones implican mucho juego en el patio y en los rincones, sin darse cuenta que eso mismo va ir llevando a que los niños cada vez se aburran más y entonces el clima grupal sea cada vez peor, y así sucesivamente.

Recordemos una vez más que los gritos desmedidos, las amenazas fuertes, las desvalorizaciones a los niños, las agresiones verbales, nos ubican en los «aspectos no negociables».

Si una situación escolar se dilata o se diluye y podemos reconocerlo a tiempo, se podrá modificar el rumbo de las acciones, y si esto no fue posible, se podrán hacer los cambios pertinentes en el futuro. Siempre hay tiempo para modificar lo necesario a partir de la reflexión y la evaluación, mientras estemos en el plano de los aspectos «negociables».

Veamos otro ejemplo...

Una docente de sala de 3 años recibe en la sala a sus alumnos que vienen de la clase de educación física. Uno de los niños se golpeó el brazo y llega llorando. El profesor de educación física se retira de la sala. La docente busca un hielo y se lo coloca al niño en el lugar en el cual se golpeó. Le avisa a la celadora que se comunique con la familia del niño para que vengan a retirarlo. Mientras tanto los otros niños corren por la sala, abren la canilla y se mojan, tiran los bloques por todo el suelo, comienzan a pelearse... La maestra, mientras sostiene el hielo en el brazo del niño lastimado, comienza a gritarles a todos

los demás «no saben portarse bien», «es una vergüenza», «nadie va a salir al patio», «ahora no van a jugar nunca más en los rincones», «se van a quedar sin merendar»... Una niña se acerca llorando a la maestra, otras dos la siguen; la niña dice (con muchísima angustia) que las otras dos le dijeron que no quieren ser más sus amigas. La docente le responde en voz muy alta (en un tono demasiado fuerte): «Ustedes siempre con las mismas pavadas, son unas tontas, dejen de pelearse de una vez». Las niñas se alejan, una de ellas continúa llorando. La maestra les dice que vayan a lavarse las manos que van a merendar. Un niño se empapa las mangas del delantal y la maestra lo reta, él busca su mochila y se sienta a merendar todo mojado, cuando saca la servilleta y la taza encuentra su toalla doblada prolijamente adentro de esta (parece que nunca antes la usó). Otro niño camina por la sala, distraído, sin escuchar la consigna, y con los mocos colgando. Llega el hermano del niño lastimado, la maestra lo entrega con pocas explicaciones y comienza a servir la leche mientras dice en voz muy alta (con tono enojado): «No puedo creer que se porten así, no quiero escuchar más a nadie, se sientan todos y meriendan en silencio, el que no se porta bien se queda en la sala mientras los demás nos vamos a jugar al patio». Termina de servir la leche y se pone a acomodar cosas en su armario. Luego de un rato largo, les dice: «Guardan todo en sus mochilas y vienen a hacer un tren que nos vamos al patio y al volver del patio jugarán en los rincones».

Analicemos esta situación aspecto por aspecto:

- *Si un niño de 3 años viene golpeado de la clase de educación física, ¿el profesor no debería quedarse a colaborar con la docente en la situación para que ella pueda contener al niño? ¿Un niño de 3 años no merece ser abrazado, contenido, tranquilizado por el profesor de educación física y la docente? Si no contamos con el tiempo y los brazos suficientes para hacerlo, ¿no estamos haciendo las cosas incorrectamente? Si la organización escolar no lo favorece, nosotros, como adultos responsables, ¿no podemos generar alternativas mientras tanto? ¿Podemos escudarnos en el «no es posible», o necesariamente debemos encontrar opciones para los niños mientras buscamos otras más generales y abarcativas como escuela? ¿Existe alguna justificación que nos desentienda de contener a*

un niño pequeño y detenernos a mirarlo y comprender lo que le sucede y necesita para tranquilizarse? ¿Los compañeros no pueden colaborar con la situación acercándose, aprendiendo sobre la importancia de sentir interés por lo que le sucede a un «otro» y trayendo (por ejemplo) la mochila del nene lastimado? Si la docente genera este interés y esta colaboración, ¿no está enseñando actitudes solidarias y además está facilitando la resolución de esta situación problemática? Una vez que se tranquilizó el niño golpeado (ocurriendo esto más rápido si fue realmente contenido previamente), ¿no puede tenerse solo el hielo siendo él quien más puede saber cuándo mantenerlo y cuándo retirarlo por unos segundos porque molesta, permitiendo que la docente organice al resto del grupo antes de que se desborde la situación y ella grite responsabilizando a los niños de la situación de descuido vivenciada?

- *¿Puede la docente gritarle a los niños porque sacaron los bloques para jugar o corren por la sala si hace 20 minutos que están esperando que algo pase y ella ni se detuvo a explicarles qué sucedía y solicitarles colaboración? ¿Hacer partícipes a los niños de las problemáticas que surgen no los forma como sujetos pensantes e implica la consideración de los niños como personas que comprenden y por consiguiente a las que hay que explicarles las cosas? ¿Cuando establecemos una sanción puede ser esta una amenaza que nada tiene que ver con lo sucedido o un castigo que jamás va a cumplirse, como por ejemplo, nunca más van a ir al patio o jugar en los rincones o nadie va a merendar?*
- *¿Responderle a la niña que llora porque se peleó con sus amigas que no sea llorona y que siempre hacen lo mismo favorece que las niñas se alejen de las disputas sin sentido y comprendan que pueden jugar todas juntas y ser todas amigas? ¿Cuánto tiempo lleva abrazar a la niña, sostenerla y calmarla, llamar a las otras dos, preguntarles a las tres qué fue lo que sucedió y ayudarlas a resolver el conflicto? ¿No se merecen esto niñas de 3 años que están aprendiendo a vincularse con sus pares y que cuando se angustian necesitan adultos cercanos que les sostengan la mano? ¿No es deteniéndonos en esos aspectos como formamos sujetos participativos y pensantes? ¿No son esas intervenciones las que le dan significado a lo educativo?*
- *¿Limpiarles los mocos a los niños pequeños mientras les vamos enseñando cómo limpiárselos solos es un detalle menor o es parte esencial de la educación infantil? ¿Esto no es parte del cuidado del bienestar de la infancia y de su salud? ¿No es parte del abandono de los niños el dejarlos con los mocos colgando aunque esto parezca algo de poca importancia?*
- *Si un niño se mojó, ¿puede continuar con la ropa húmeda y así sentarse a merendar? ¿Cómo es posible que su toalla esté limpia y bien doblada en su mochila como si jamás se hubiese usado a mitad de semana y en la*

segunda parte del año y que el niño no sepa acudir autónomamente en su búsqueda para secarse?

- *Cuando un familiar viene a retirar a un niño golpeado, ¿no se debe labrar un acta que registre todo lo sucedido y brindarle las explicaciones pertinentes? ¿No debemos despedirnos del niño que se retira y garantizar que se despida de sus compañeros previa explicación adecuada?*
- *Cuando se desarrolla la merienda, ¿no es mejor delegar algunas tareas a fin de que los niños aprendan a realizarlas favoreciendo su participación y su autonomía? ¿Esto no colabora con la sobrecarga que vivencian los docentes en algunos momentos de las jornadas que se alivia cuando se distribuyen tareas entre los niños? Y a su vez, ¿no es algo que enriquece a los niños y favorece la dinámica grupal?*
- *¿La docente no debe sentarse a merendar con los niños en lugar de aprovechar ese momento para ordenar su armario? ¿La merienda no es uno de los momentos más ricos para compartir con ellos y disfrutar de conversar y tomar la leche todos juntos? ¿No es un momento óptimo para trabajar las normas de higiene, de convivencia, de buena alimentación? ¿Todo lo sucedido no merece un tiempo para conversarlo, pensar en lo que pasó y en cómo debiera haber sucedido, qué se esperaba de los niños, cómo se puede modificar la situación la próxima vez que se presente?*

El «tiempo inerte», ese que se dispersa, que se escabulle entre el aburrimiento y la pérdida de un tiempo valioso para encontrarse, aprender, jugar, compartir, ¿no favorece las peleas mientras se espera que algo pase? ¿No le abre las puertas a los enojos, los llantos, los golpes, y no justamente esos que se producen cuando nos encontramos en los hermosos riesgos que producen el movimiento y las interacciones?

Veamos otro ejemplo más

Los niños regresan a sus salas luego de realizar talleres integrando las diferentes edades, propuesta que enriquece a las instituciones y que definitivamente las fortalece.

El maestro necesita pegar las notas en los cuadernos de los niños antes del horario de la salida, entonces les dice a los chicos que vayan a jugar en los rincones. En un momento, una niña se ubica cerca del docente y lo mira detenidamente con los ojos llenos de lágrimas, el docente continúa pegando las notas en los cuadernos. El resto del grupo continúa realizando sus acciones en los diferentes rincones. La niña no participa del

juego. Finalmente la directora ingresa a la sala y al observar a la niña parada cerca del maestro y con los ojos llenos de lágrimas, se acerca a ella y le pregunta que le pasa. La niña se pone a llorar y le dice que sus amigas no la dejaron jugar en el rincón de la casita porque le dijeron que ella no era su amiga. La directora abraza a la niña, quien se calma, y la toma de la mano para ir juntas al sector de dramatización, en donde conversan con las otras niñas que juegan en el mismo. Interviene diciéndoles que nadie puede decidir quién juega y quién no, más allá de que sean o no amigas, porque el rincón es de todos y todos tienen los mismos derechos a jugar con las cosas del Jardín. También se conversa sobre la necesidad de resolver los conflictos para que nadie se perjudique y la importancia de avisarle al docente cuando necesitan ayuda para ello.

Los ejemplos desarrollados dan cuenta de aspectos que podemos reconocer en los jardines, que se ponen en juego desde un encuadre educativo e ideológico u otro. Todo lo mencionado, «deja huellas» en los niños pequeños, porque da cuenta de la presencia de adultos que sostienen un encuadre claro y respetuoso, o no.

Como ya explicitamos, se observan en demasiadas oportunidades niños aburridos, educadores cansados y enojados, propuestas que no convocan, espacios escolares poco recorridos y disfrutados. Se escucha mucho más corrientemente de lo deseado canciones u otros «recursos» (en realidad «estrategias») que intentan atraer artificialmente a los niños a propuestas que deberían convocarlos por sí mismas, mas allá de la riqueza de determinados juegos en algunas situaciones que a veces también pueden ayudarnos a convocar a los grupos. Pero, por lo general, ¿para qué los necesitamos sí el solo planteo de la actividad debiera reunirlos en función de ella y de los materiales? ¿No falla algo en la selección de la propuesta y todos sus componentes o en el modo de desarrollarla para necesitar accesorios sin sentido o demasiadas vueltas para iniciarla? ¿Esto no se debe también a los mitos sobre los docentes de Nivel Inicial que deben ser abiertos y flexibles y no «indicar» a los niños lo que deben hacer?[4] ¿Dar consignas abiertas y posibilitadoras de diversas resoluciones es igual que indicar parte por parte de forma lineal las acciones que llevan a una única respuesta?

4. Se retomará en el siguiente capítulo en relación a los límites y la autonomía.

Nos referimos, por ejemplo a:

- *Inventar excusas e historias para justificar el por qué y el para qué de una propuesta* como: «Pasé por la verdulería y el verdulero me dijo por qué no les llevas a tus lindos alumnos un poco de fruta por si quieren hacer una ensalada, entonces se las traje» en vez de decir «Traje frutas para hacer ensalada porque estamos trabajando sobre la verdulería y...».
- *Generar preguntas que esperan una única respuesta y al no presentarlas en forma directa ubican a los chicos en un juego de adivinanzas c*omo: «¿Qué les parece que podemos encontrar en la plaza?», pero como en realidad se espera que respondan acerca de los juegos de la plaza, cuando los niños van brindando diferentes respuestas, el docente va diciéndoles «¡Muy bien! pero ¿qué más?», hasta que recibe la respuesta esperada en relación a los juegos. Es más interesante preguntarles en forma directa: «¿Qué juegos les parece que podemos encontrar en la plaza?».
- *«Dictar clase de...» y dar consignas lineales y reiterativas, insistentes y demasiado directivas* como, en una propuesta de expresión corporal con tules, ir diciendo: «Ahora todos los tules están bien arriba, ahora bien abajo, ahora bien arriba, ahora de nuevo bien abajo...» *¿Divertido?, ¿creativo?, ¿expresión corporal?, ¿aprendizaje significativo?, ¿aprendizaje?*

Es conveniente volver a establecer la diferencia fuerte y adecuada entre aquellos aspectos que nos suceden como educadores en el devenir educativo cotidiano, y los que implican aspectos y modos que nunca debieran suceder en un ámbito educativo ético y respetuoso. Entre los primeros incluimos «esas pequeñas y grandes cosas» que hacen al entramado educativo, su riqueza, sus matices... y que forman parte de los procesos educativos y evaluativos, que siempre nos presentan diversas opciones. Por ejemplo, podemos organizar dos o tres subgrupos, hacer taller de matemática o de plástica, primero ir al patio y luego realizar la propuesta de expresión corporal o viceversa... ¿Hay una única forma de resolverlo? ¿Existe algo correcto y algo incorrecto? No. Son opciones que asumimos y podemos ir modificando, son miles de elecciones cotidianas que a veces resultan favorecedoras y otras no... Y de eso se trata el proceso educativo: pensar, seleccionar, elegir, decidir, desarrollar, modificar, evaluar, volver a decidir y elegir..., alcanzar lo esperado, equivocarnos, fortalecernos, volver a pensar, modificar lo necesario, probar nuevamente, buscar otras opciones, sostener las

mismas, adecuar y adecuarse. Todo esto hace referencia a los aspectos *«negociables»*, porque son parte del devenir cotidiano e implican la responsabilidad de pensar y modificar, de diseñar y evaluar, de probar siempre desde la prioridad ubicada en los niños y la tarea educativa con todo lo que esta implica.

La amplitud en la mirada da cuenta de la existencia de una variedad de opciones, jamás de una sola forma posible, porque no hay una única pregunta ni una sola respuesta; también nos demuestra que podemos equivocarnos, aprender y volver a probar, siempre que nuestra mirada y nuestras actitudes se desarrollen desde la ética, considerando los propósitos de la Educación Inicial y las mejores opciones para los niños.

Sin embargo, hay acciones que implican una falta de respeto hacia las infancias, su desarrollo y sus aprendizajes, la educación y la escuela, que no se negocian bajo ningún punto de vista. Esos son los aspectos *«no negociables»*, que también se ponen en juego en lo cotidiano, pero que no debieran suceder bajo ningún punto de vista, porque implican el descuido de los niños como sujetos de derechos y de nuestras responsabilidades como educadores. Mencionamos varios de estos aspectos en los ejemplos presentados en el desarrollo de este capítulo.

Es fundamental que los docentes trabajen con otros docentes analizando, reflexionando e informándose y que puedan buscar propuestas conjuntas a partir de los aportes individuales, del encuadre teórico y de los planteos didácticos

El docente como profesional no debe dejar de transmitir cultura pero debe cuidar los modos en que lo hace y tener claridad en los efectos y responsabilidades del ejercicio de su autoridad. Como mencionamos anteriormente, en el momento actual que vivimos como sociedad, como escuela, como educadores, necesitamos detenernos para volver a pensar en aquello que estamos haciendo y cómo lo estamos haciendo, para que las situaciones que se vivencian cotidianamente en la Educación Inicial sean aquellas que soñamos para nuestras instituciones y nuestros niños.

> «La educación es el proceso dialéctico por el cual un sujeto en interacción con su medio, y a partir de sus propias posibilidades, desarrolla capacidades que le permiten la formación de una personalidad autónoma integrada activamente a la sociedad y cultura en que vive.
>
> (...)
>
> La Educación Inicial, en ambos ciclos, tiene el doble carácter por el cual la definimos: abierta e integral. Abierta,

porque mantiene un intercambio permanente con la comunidad en que se inserta y con la familia en particular, realizando con ambos una tarea compartida. Integral: a) porque el niño es considerado en todos los aspectos de su personalidad partiendo de su contexto socio-cultural y b) porque la institución se integra y se relaciona con necesidades y posibilidades del medio circundante.

Estas dos características son fundamentales y pertinentes a la definición del nivel porque:

La etapa por la que atraviesa el niño está fuertemente ligada al núcleo familiar y al medio.

La población infantil que recibe, desarrolla su personalidad integrada al medio en que vive.

En suma, estas dos características hacen a la participación comunitaria a la que aspiramos en la democracia» (Diseño Curricular, 1989).

A modo de cierre

Nos encontramos frente a...

- Instituciones agobiadas que necesitan impregnarse de un clima de comprensión, respeto, escucha, momentos de encuentro,
- Educadores agotados que intentan dar respuestas a las demandas incesantes,
- Familias desbordadas inmersas en corridas cotidianas y exceso de presiones,
- Niños que demandan a gritos atención y cuidados. *Ellos merecen que nos detengamos a reflexionar y resignifiquemos qué les sucede...*

1. Pensemos primero en los niños y su lugar en el mundo...

Sabemos que son la prioridad pero la complejidad y las demandas de una tarea con prisa y sin pausas nos determinan en las decisiones y acciones.

Necesitamos detenernos y observarlos, escucharlos y sostenerlos, ubicarlos verdaderamente en los lugares prioritarios y encontrar las mejores modalidades de acompañarlos sin avasallarlos.

2. Pensemos en los docentes y su lugar fundamental como...

- Testigos participantes de los logros infantiles que ponen en juego sus acciones desde la disponibilidad afectiva, lúdica y corporal.
- Constructores de los andamios que sostienen los aprendizajes de los niños.
- Responsables del desarrollo de propuestas de enseñanza de calidad que tengan lugar en la Zona de Desarrollo Próximo.
- Creadores de espacios de seguridad sustentados en el respeto por lo que cada niño es y puede.
- Ocupados en la promoción de lo humano desde la confianza en la educabilidad de todo sujeto.
- Poseedores de una mano cálida que acompaña a los niños en su integración en el mundo.
- Proveedores de propuestas de enseñanza respetuosas que enriquezcan los procesos infantiles.

3. Pensemos en el diseño y el desarrollo de las propuestas de enseñanza. Es fundamental...

- Tejer diseños de recorridos de «buena enseñanza» (Fenstermacher, 1989).
- Organizar proyectos creativos que impliquen la búsqueda de otras opciones.
- Implementar modalidades alternativas como por ejemplo los talleres.
- Poner en marcha lo mejor que cada uno puede en aquello que le compete.
- Plasmar un Proyecto Educativo Institucional que explicite por escrito los aspectos que identifican a una institución integrando a todos los involucrados en el compromiso por organizarlo, respetarlo y evaluarlo.
- Evitar las improvisaciones en las tareas áulicas y en las normas, el funcionamiento y los requerimientos institucionales.
- Contar con educadores que sean autores irremplazables y no meros ejecutores de lo pensado por otros, profesionales autónomos y respetuosos que toman decisiones pensadas y fundamentadas, diseñadores creativos de propuestas de enseñanza de calidad.

4. Pensemos en las instituciones...

Es importante sostener la claridad en las instituciones, la distribución cooperativa de las tareas y la conformación de Proyectos en los cuales todos los miembros sean arte y parte.Un buen clima institucional se sustenta en realizar la distribución consensuada y respetuosa de roles y tareas que favorece profundamente la posibilidad de abordar la complejidad de la práctica.

Las instituciones deben conformarse como un espacio de encuentros y búsquedas compartidas.

¿Por dónde podemos comenzar a desanudar esta madeja enredada?

Con respecto a los niños

1. *Poniendo de manifiesto a través del ejemplo*, en cada acción y en cada decisión, con actitudes de respeto, de justicia, de equidad. La mejor forma de enseñar a nuestros alumnos a vivir según valores respetuosos de lo propio y de lo de los otros, y a ser solidarios, es dar cuenta de estos sentimientos y relaciones en la propia manera de actuar.
2. *Desarrollando un importante trabajo sobre lo grupal*, que posibilite una mirada constante sobre los roles, para alejarnos de los estereotipos, que no posibilitan el devenir fluido de las situaciones áulicas y los vínculos sanos.
3. *Abordando adecuadamente los límites*, estrictamente vinculados con el planteo de normas consensuadas por todos, poniendo en escena la importancia de establecer vínculos que se sustenten en el respeto, la cooperación y la solidaridad; necesariamente esto aporta a la formación de sujetos interesados por el bien común, posibilitados de conformar grupos y trabajar con los otros compartiendo espacios, tiempos y materiales.
4. *Implementando el trabajo en talleres*, que facilita el abordaje de todo lo expuesto, porque permite la construcción compartida del conocimiento a través de un trabajo en grupo y subgrupos, en función de tareas compartidas que se centran en producciones conjuntas. Los talleres implican una modalidad que solo adquiere sentido cuando se desarrolla desde el compromiso y el respeto de los educadores por los niños, sus posibilidades, sus propios trayectos. Cuando los proyectos son compartidos,

elegidos, disfrutados, jugados (en todos los sentidos que puede asumir este término), pasan a formar parte de una escuela que se piensa, se elige y se concreta desde el derecho a una educación para todos. Participar con los otros y no contra los otros, permite a alumnos, docentes e instituciones fortalecerse en los Proyectos democráticos e innovadores, y esto puede transformarse en un aporte importante del Nivel Inicial a todo el Sistema Educativo y a la sociedad.

Con respecto a los educadores

1. *Alejándose de los estereotipos*, que nos sitúan como meros repetidores de lo creado por otros.
2. *No dando lugar a las competencias*, que nos distraen de lo importante: «nuestros alumnos y las tareas educativas».
3. *Sosteniendo la ideología y el marco teórico*, al que adherimos y que se manifiesta en cada elección y en cada acción escolar.

Con respeto a las instituciones

1. *Sosteniendo un encuadre institucional claro*, que posibilita la distribución de tareas y el trabajo en equipo. Esto implica una adecuada distribución de roles y de las funciones de cada uno, evitando las confusiones que perjudican las tareas institucionales en general y educativas en particular. Desarrollar las tareas en un clima democrático no implica olvidar que los roles son diferentes y que las competencias de cada uno implica la diferenciación y complementariedad de roles y tareas. Los directivos en su función, los docentes en las suyas, las familias participando desde su propio lugar.
2. *Organizando el Proyecto Educativo Institucional*, o Proyecto Escuela, o Proyecto Institucional, considerado una herramienta fundamental para estos logros porque explicita el encuadre, plantea las metas y acciones, sostiene las tareas, justifica las acciones, organiza a la institución integrando los aportes de todos en un Proyecto que da sustento a las diferentes decisiones cotidianas y fundantes de cada institución.
3. *Planteando la organización y desarrollo de Proyectos creativos*, como una importante «punta para desenrollar la enredada madeja educativa». Pensar al año escolar desde la mirada ubicada en alejarse de los estereotipos, no reiterar sin sentido, ser originales, variar las ideas, pensar sobre aquello que se hizo evaluando y

recreando, nos hace sentir mejores profesionales y le imprime un sentido diferente a la profesión y a la vida.

Con respecto a los directivos

1. Priorizando lo educativo sobre lo burocrático
2. Reconociéndose como los responsables de la coherencia institucional y de sostener las redes comunicativas, afectivas y educativas, desde un encuadre claro, respetuoso y creativo.

Con respecto a las familias

1. Estableciendo relaciones de respeto y complementariedad, que implican un complejo trabajo diario de ajustes y reajustes entre la comprensión de las diversas realidades familiares y la adecuación a las normas que toda institución educativa implica. Esto se traduce en modalidades organizativas diferentes a otros niveles del Sistema, en horarios, tiempos de permanencia y adecuación a las diferentes necesidades familiares.
2. Sosteniendo un trabajo cercano, una comunicación fluida y encuentros sistemáticos, inherentes a la vida del Nivel Inicial (especialmente del Jardín Maternal) que plantean un desafío constante a los docentes y directivos.

La propuesta es pensar en la Educación Infantil desde...

- La mirada de los derechos del niño.
- El trabajo sobre los valores: el compartir, la solidaridad, la tarea con los otros.
- El reconocimiento de la situación de enseñanza como un encuentro entre alumnos-docentes-conocimientos caracterizada por la complejidad, la multicausalidad, la inmediatez y la imprevisibilidad.
- El valor de los aprendizajes infantiles y su estrecha relación con las propuestas y modalidades de enseñanza y con el estilo docente que se pone en juego en cada actitud, cada elección y cada acción.
- El lugar de los educadores como soñadores que sustenten su tarea desde el conocimiento y la ética generando utopías posibles a favor de la infancia.

No, permanecer y transcurrir no es perdurar no es existir ni honrar la vida. Hay tantas maneras de no ser, tanta conciencia sin saber enceguecida. Merecer la vida es erguirse vertical más allá del mal, de las caídas. Es igual que darle a la verdad y a nuestra propia dignidad la bienvenida, eso de durar y transcurrir no nos da derecho a presumir, porque no es lo mismo que vivir honrar la vida.

(Eladia Blázquez)

Capítulo 2

Los estereotipos de la Educación Inicial, sin sentidos, tiempos muertos. La significatividad de las propuestas. El sentido de las tareas y acciones. El placer por enseñar y el disfrute del ser docente. El docente como mediador comprometido y respetuoso.

«Quien observa lo hace desde un cierto punto de vista, lo que no sitúa al observador en el error. El error en verdad no es tener cierto punto de vista, sino hacerlo absoluto y desconocer que aun desde el acierto de su punto de vista es posible que la razón ética no este siempre con él» (Freire, 1993).

La lechuza..., la lechuza... A guardar..., a guardar... Las manitos atrás..., las manitos atrás..., y el brochecito que viene volando para cerrarnos la boca, y los enanitos verdes que nos recuerdan que tenemos que empezar todos juntos a merendar, y las manos atrás hasta que todos estén listo para comenzar a pintar al mismo tiempo..., y las promesas de sorpresas que ayudan a que los chicos se mantengan sentados y expectantes..., y los castigos y las amenazas tan estrictos como insostenibles de no ir nunca más al patio ni a los rincones y las recompensas en caramelos que se contradicen con lo que estamos trabajando en el Proyecto de la buena alimentación...

¿Qué nos pasa con los estereotipos en el Nivel Inicial? ¿En qué momentos y por qué perdemos los criterios que dan cuenta de los marcos educativos actuales? Si antiguamente creíamos que los niños se sienten más atraídos por una canción que por una propuesta significativa e interesante que los convoque, ¿podemos seguir manteniéndolo frente a las infancias y los enfoques actuales? ¿A quién se le ocurrió que el respeto por la tarea compartida y el grupo se basan en comenzar todos

en el mismo tiempo exacto y que eso garantiza que todos terminen en el mismo momento? ¿No son diferentes los tiempos personales tanto para tomar la merienda como para pintar? ¿No es adecuado que así sea? ¿Esto se modifica por comenzar todos juntos o se organiza respetuosamente enseñando y aprendiendo a esperar y respetar los tiempos de los otros y brindando otra propuesta complementaria para los que van terminando antes?

En el Capítulo 1 se presentó la propuesta de alejarse de las falsas oposiciones para buscar la complementariedad en las ideas y en las acciones, más allá de la riqueza y la validez de los intercambios y de la diversidad en los pensamientos. La prioridad es ocuparse de las cuestiones importantes y no superficiales, para encontrar las mejores opciones a fin de enriquecer las valiosas propuestas de enseñanza y favorecer los aprendizajes disfrutados de los alumnos.

También se explicitó la preocupación sobre las acciones educativas que se diseñan y desarrollan sin detenerse ante la pregunta ¿Para qué?, a fin de establecer reflexivamente si son significativas y responden a las concepciones que hoy consideramos válidas, o si las seguimos poniendo en práctica porque son parte de los «usos y costumbres» de la Educación Inicial.

Veamos ejemplos... Algunos ya abordados en el capítulo anterior, que retomamos porque están estrechamente vinculados a la problemática de los estereotipos. Ninguno implica una mirada única sino reflexiones que cada educador deberá abordar en estrecha relación con su situación peculiar...

1. El *uso de los trenes* para desplazarse (tan histórico como complicado) basado en la necesidad de mantener el orden. ¿Realmente se mantiene a través de los trenes o los mismos generan más desorden? ¿Qué tipo de «orden» queremos generar? ¿Nos referimos a un orden estricto o a una organización respetuosa y adecuada para desplazarnos sin molestarnos ni molestar a los otros miembros de la institución? ¿No colaboran mucho más los desplazamientos conjuntos y agrupados sin necesidad de mantenerse uno detrás del otro? ¿Qué es lo que produce tanto temor?, ¿el posible desborde? ¿Lo evitamos realmente con los trenes o tardamos tanto en lograrlos que lo traemos al centro de la escena? ¿La decisión es la misma si tenemos que hacer un recorrido largo que si tenemos que salir al patio que está ubicado al abrir la puerta de la sala? ¿Es igual para todos los grupos? Entonces se presentan las decisiones docentes y los acuerdos institucionales en función de cada situación, siempre consensuados y justificados. De ninguna manera estas reflexiones e ideas implican aceptar los traslados

desordenados, extremadamente ruidosos y riesgosos, sino por el contrario, encontrar posibilidades de organizarlos de manera apropiada, posible y disfrutable.

2. El estereotipo referido a los trenes tiene un anexo más complejo aún, el agregado de realizar el *tren «de nenas» y «de nenes»*. ¿Se basa en la idea de que las nenas se «portan mejor» que los nenes, nunca real pero con mucha menor consistencia en la actualidad? ¿Se asienta en la propuesta de separar a los niños que «se portan mal» de los que «se portan bien»? ¿Qué aportes les brindan a las tareas educativas? ¿Desde qué enfoque acerca de los niños, la diversidad y las diferencias de género establece su mirada?
3. El *uso de las rondas* (dependiendo obviamente de las edades de los niños) de modo excesivo y riguroso, que tanto tiempo consumen y tantas veces carecen de sentido. ¿Es necesaria la ronda estricta para escuchar un cuento o los niños pueden estar recostados sobre almohadones o sobre una manta? ¿Pueden organizarse para poder observar todos con igualdad de posibilidades sin necesidad de la ronda estricta, respetándose y colaborando mutuamente? ¿Pueden los grupos aprenderlo y lograrlo? ¿Es necesario que una sala de 2 o de 3 años que está acomodada en una manta (que los contiene) para jugar con los títeres, deba armar una ronda sobre la misma? De todas maneras, se reconoce que en algunas situaciones, la ronda colabora en la organización de las propuestas y los grupos. Nuevamente se presentan las decisiones docentes y los acuerdos institucionales en función de cada situación, a fin de alcanzar posibilidades apropiadas y disfrutables, que no desconozcan el sentido que deben asumir las acciones ni olviden el marco de respeto a las normas.
4. La creencia de que es *más respetuosa y ordenada una actividad si se les pregunta uno por uno a los niños sobre sus elecciones*, por ejemplo, en relación a los sectores en el juego trabajo o los subgrupos en los talleres o en alguna otra propuesta que brinda la posibilidad de elegir entre opciones. Muchas veces por temor a la desorganización grupal, ponemos en juego estas estrategias, que en realidad lo producen mucho más que si les presentamos las propuestas y les solicitamos que decidan y se acerquen al espacio en el cual se realiza la elegida; obviamente, puede suceder que haya exceso en algunos subgrupos y faltantes en otros, por lo cual deban reacomodarse, cediendo

algunas veces unos y otras veces otros, sabiendo que tendrán una nueva posibilidad de concretar la primer elección que habían realizado. De hecho, es mucho mayor la desorganización cuando pretendemos que tantos niños de edades pequeñas sostengan la paciencia de esperar que cada uno tome su decisión, uno por uno, modalidad que por lo general fracasa; entonces, igualmente debemos suspenderla antes de que finalice, motivo por el cual de todas formas no escuchamos a todos. ¿Es más organizado «sobrevivir» un momento de pre tarea que implica mucho movimiento pero en función de las metas que preguntarles uno por uno sabiendo que los que eligen primero se dispersan mirando lo que van a realizar, los últimos no pueden esperar y juegan con los bloques y los que están eligiendo se demoran más en función de lo que están haciendo sus compañeros? Por otra parte, cuando eligen uno por uno y creemos que estamos respetando las decisiones de todos, ¿realmente lo hacemos o a los últimos ya les quedan para elegir las últimas posibilidades disponibles luego de las elecciones de los primeros?

5. La creencia referida a la obligación de *observar* en cada actividad, *todos los trabajos* realizados, por absolutamente todos los niños. Nuevamente, esta estrategia que puede ser justa para que todos tengan «su momento», es imposible de sostener con grupos tan numerosos y en las situaciones que vivimos en la actualidad. Algo semejante se presenta cuando se intenta que todos los niños comenten sobre sus experiencias u opinen sobre algún tema. Para trabajar la dinámica grupal, es necesario que aprendan a hablar y a escucharse mutuamente, a mostrar lo propio y a interesarse por observar lo de los compañeros. Siempre que lo expliquemos y fundamentemos, los niños podrán comprender y aceptar que en determinados momentos lo realizarán algunos y en otras oportunidades otros. Obviamente esto debe ser equitativo.
6. El *uso de «pintorcitos»* para las «actividades de plástica».[5] ¿Son verdaderamente necesarios para que no se ensucien los delantales del Jardín, especialmente pensados para que no se arruine la ropa de los niños mientras realizan las actividades en la escuela? Por otra parte, cuando realizamos la propuesta de ponerse los «pintorcitos», sabemos que algún niño no va a querer hacerlo. Por este motivo, y al no ser esta una norma

5. Más información en Berdichevsky, 2009.

fundamental (como, por ejemplo, no meter los dedos en el enchufe, no pegar ni empujar a los compañeros...), es absolutamente importante que no se presente como una imposición del tipo «el que no se pone el pintorcito no puede pintar», porque no vale la pena, porque es imposible de cumplir y porque terminamos faltando a nuestra palabra ya que jamás dejaremos un niño sin pintar por no ponerse el pintorcito. El modo de presentarlo debiera ser: «Tenemos que ponernos los pintorcitos para no ensuciarnos» (si esto se considera válido), dejando tácitamente la opción para él que no se lo quiere poner, evitando los momentos de tensión para que todos se los pongan, que una vez más aleja del centro de la escena lo más importante, quita las ganas de participar y nos ubica en una de las trampas (a las que ya hicimos mención) por las cuales debemos faltar a nuestras palabras y desoír las propias normas presentadas por nosotros mismos.

«Tal vez sin saberlo o bajo el supuesto de estar respondiendo a la necesidad lúdica, a la fantasía y a la imaginación de los chicos, se emiten por esa vías demandas carentes de fundamentación, prohibiciones o amenazas, como cuando se imparte a los chicos la consigna de «jugar a pegar la cola en el piso con plasticola».

(...) pero, si lo que se pretende lograr es que los chicos se sienten (y se queden sentados), tal vez valga más la pena comunicarles la demanda, inducirlos a que piensen el «por qué», el «cómo», el «qué pasaría sino», etc., y jugar de verdad cuando se pueda» (Kantor, 1987).

La historia del Jardín de Infantes está llena de estereotipos de los cuales aún hoy no podemos desprendernos. Algunos, muy instalados, se refieren al uso de supuestos recursos que nos ayudan a «hacer callar» a los chicos, organizar a los grupos, finalizar con el desorden. Se mantienen presentes pese a los avances en las investigaciones y las ideas actuales acerca del niño, los modelos de enseñanza y las concepciones sobre el aprendizaje. ¿Por qué? Seguramente porque nos permiten repuestas rápidas, logros inmediatos y brindan «buenos resultados». Entonces ¿por qué abandonarlos? ¡Bastante con la complejidad de la práctica en la actualidad!

Ahora bien, ¿solucionan realmente el problema de la escucha y la participación infantil o son «salvavidas» momentáneos por lo cual debemos usarlos continuamente sin avanzar en los procesos de comprensión

de las normas? ¿Son tan inofensivos como aparentan o transmiten implícita o explícitamente deformaciones de la realidad (broches que vuelan para cerrarnos la boca) asentándose en castigos encubiertos detrás de canciones simpáticas que encubren un control excesivo de las acciones infantiles? ¿Podemos comprender que el autoritarismo se pone en juego también en las pequeñas acciones y decisiones cotidianas? ¿Podremos desprendernos de los estereotipos presentes aun en la educación infantil?

¿Cuáles son las concepciones que sustentan las propuestas reiterativas, lineales, «infantilizadas»? ¿Podemos criticarlas en lo histórico o debemos comprender que fueron eco de una época, que como todas las épocas, tiene sus aspectos positivos y otros a superar?

Seguramente, asentadas sobre la idea de un niño homogéneo, que comprende sólo aspectos sencillos siempre que cuente con un adulto que se los reitere suficientemente y lo ayude a practicarlos, se plasmó en lo concreto en propuestas simples que promueven respuestas rápidas y logros observables. Entonces entran en escena las canciones con consignas que simpáticamente van diciendo que se debe hacer, indicando exactamente que se espera, pero encubierto en una lechuza que quiere que nos callemos o un brochecito que se voló de la soga en la cual es útil para sostener la ropa a fin de cerrar la boca de los chicos y que los adultos podamos ser escuchados».[6]

Para alejarnos de los estereotipos y las creencias instaladas que necesitan ser revisadas, la Educación Inicial necesita ser repensada, desde la mirada centrada en el compromiso y el placer por ser agentes fundamentales en esta sociedad en crisis que pide equidad, compromiso y un encuadre respetuoso.

Para alcanzar estos logros es necesario que...

- La trama escolar se conforme como un tejido articulado, colorido y cálido que sostenga los procesos de enseñanza y aprendizaje, desde el respeto mutuo de educadores y educandos.
- El docente ejerza un liderazgo democrático desde el cual diseñe, implemente y evalúe propuestas participativas y enriquecedoras.

6. Pitluk, L. «Canciones, rimas, juegos corporales ¿propuestas, recursos o estrategias?». En Educared. Infancia en red.

- El trabajo institucional se sustente en una red solidaria y participativa que posibilite la resolución de conflictos y la conformación de grupos de trabajo que sostendrán los desafíos y las metas posibilitando los logros.

Como expresamos en el Capítulo 1, el gran desafío de escuelas y educadores es intentar presentar resistencia a las injusticias desde las acciones basadas en la ética, las utopías y la responsabilidad, que se concretan en las actitudes cotidianas y en la puesta en marcha de Proyectos creativos.

Es interesante destacar que frente a la inercia y el agotamiento se considera una estrategia facilitadora realizar Proyectos lo más creativos posible, porque sabemos que:

- *la creatividad abre las puertas a pensar opciones diferentes,*
- *pensar opciones diferentes posibilita ampliar lo conocido y probado,*
- *ampliar lo conocido y probado nos lleva a pensar y concretar cosas nuevas,*
- *pensar y concretar cosas nuevas nos hacer re-visar y volver a mirar lo que solemos hacer adecuándolo a los marcos teóricos y las acciones innovadoras... Y todo esto nos amplía la mirada, nos abre los brazos y los abrazos, nos infunde unas ganas que contagian, nos ubica como profesionales creativos, buscadores incansables de nuevas opciones, reincidentes en todo lo significativo, entregados a la increíble tarea de educar sabiendo del valor incomparable de nuestras acciones en la vida de nuestros alumnos...*

Estrechamente relacionado con las posibilidades que brinda la inclusión de propuestas creativas, surge otra problemática actual de la Educación Inicial: *los tiempos muertos, inertes, el tiempo de la infancia diluido en actividades y acciones sin sentido, el tiempo escolar poco significativo*. Es interesante destacar la antinomia que se presenta entre el exceso de pedidos, demandas y solicitudes (absolutamente ciertas) a los docentes y, a su vez, estos tiempos vacíos que pueblan las jornadas en las instituciones de Nivel Inicial.

Encontramos, por un lado, la riqueza (que puede sobrecargar) de trabajar con:

- las *tres estructuras didácticas* que organizan la planificación (Unidades didácticas, Proyectos, Secuencias didácticas),
- los *diferentes campos del conocimiento (áreas o disciplinas)*,
- las *diferentes modalidades organizativas de las propuestas de juego* (juego trabajo, trabajo juego, juego en sectores, juego centralizado / dramático...),
- las *modalidades alternativas* (por ejemplo, los *talleres*),
- los *diversos espacios escolares* resignificándolos,
- la *escuela primaria* (con todos los grados) de manera articulada,

- la *secuenciación de las propuestas* a fin de abordar los conocimientos en diversas oportunidades,
- la incorporación de *propuestas creativas*,
- la inclusión de las *familias* en acciones diversas y claras,
- el desarrollo de los *actos patrios* con criterios innovadores,
- ...

Y todo esto sostenido en un *encuadre claro, preciso y democrático.*

Pero, por otro lado, nos encontramos con jornadas vacías, o repletas de tiempos y espacios que se diluyen entre el juego libre en los mismos rincones de siempre, el excesivo tiempo en el patio, las largas meriendas con un docente que mientras tanto realiza otras acciones desvinculadas de los niños, las explicaciones interminables que aburren, las continuas interrupciones que desconcentran, los conflictos por cosas insignificantes, el aburrimiento que contagia, la falta de propuestas disfrutables y compartidas que se naturaliza, y las responsabilidades ubicadas en el afuera como si no fuéramos *todos adultos responsables de nuestras acciones y decisiones y los niños no fueran nuestra preciada infancia a la que debemos «introducir» en un mundo cálido, convocante y acogedor.*

Ahora bien, *¿qué es lo que puede motivar a un docente?*

La mirada centrada en los aprendizajes y logros de los alumnos, porque son la razón de ser de nuestras acciones, de nuestras decisiones y de nuestra profesión. Para enseñar, como dice Antelo (2000), el educador tiene que querer que el otro sea alguien en la vida, tiene que apostar, tiene que atraer, tiene que dar y hacer tiempo, tiene que amar lo que enseña.

El educador es un sujeto con una posición particular en la transmisión de cultura, debemos reconocer que tenemos una autoridad como docentes que nos trasciende como individuos porque nos pertenece por el lugar que ocupamos (Dussel y Caruso, 2000).

Retomando a Philippe Meirieu (2001), debemos situar el corazón de la educación en la construcción de un sujeto en el mundo, y esto significa acogerlo como sujeto que está *inscripto en una historia* y al mismo tiempo *representa una promesa* de superación individual de esa historia. La educación no puede desencadenar mecánicamente un aprendizaje pero si puede *crear un espacio de seguridad* en el cual un sujeto pueda atreverse a hacer algo que no sabe, para aprender a hacerlo. Para esto, es importante pensar que la autonomía se desarrolla cada vez que un sujeto hace suyo un saber y que la educación implica la construcción de un ser por sí mismo a través de la verticalidad radical de los interrogantes que plantea la cultura. Según este autor, debemos asumir la ligereza de la pedagogía, el «no poder» sobre el otro, pero valorar la tarea educativa.

Escribe Philippe Meirieu (1998), que la verdadera revolución copernicana en pedagogía, es *volverle la espalda al proceso de fabricación de Frankestein, para permitirle al sujeto construirse a sí mismo como un sujeto en el mundo*, y que ese sujeto sea acompañado al mundo y «entre» al conocimiento del mundo, que sea *introducido y no moldeado*, que sea *ayudado y no fabricado*; que sea capaz de comprender el presente e inventar el futuro. Y esto podrá hacerlo, especialmente en las edades que abarca la Educación Inicial, de la mano cálida de un educador comprometido, que renuncia a convertir la relación con sus alumnos en una relación de causalidad o posesión; un educador cuya meta no sea la *fabricación de un objeto sino la formación de una persona que «se nos resiste», porque debemos reconocer al que llega como a una persona a la que no podemos moldear según nuestro gusto.* La transmisión de saberes y conocimientos, nos dice Meirieu, no se realiza nunca de modo mecánico y tendiente a la duplicación de idénticos, hay que escapar a la ilusión mecánica de la transmisión, porque la *educación implica una reconstrucción de saberes por parte de un sujeto que ha de inscribirlos en su Proyecto.* Sólo el sujeto puede decidir aprender, y esto implica la admisión del «no poder» del educador, el renunciar a ocupar el puesto del otro, porque la decisión de aprender es personal**.** Sin embargo, *para aprender el sujeto necesita que le «hagan sitio» y le ofrezcan ocuparlo. Esto implica no confundir el «no poder» del educador en lo que hace a la decisión de aprender de un sujeto, con el poder que si tiene sobre los modos de facilitar esa decisión, creando los espacios de seguridad y confiando en la educabilidad de todo sujeto. La autonomía se adquiere en el transcurso de toda la educación, cada vez que un sujeto hace suyo un saber, lo revitaliza por su cuenta, lo modifica; aquello por lo cual la transmisión humana se hace educativa es, según Meirieu, por acompañar al otro en aquello que lo supera y nos supera. Debemos inscribir la autonomía en el seno de toda actividad educativa.*

En este sentido, hemos desarrollado a lo largo del libro, la importancia de seleccionar propuestas adecuadas, pensadas, disfrutadas, y concretadas desde el respeto por lo que cada uno es y puede, construyendo los andamios que sostienen los aprendizajes infantiles y sabiendo retirarlos a tiempo, generando autonomía y fortalezas en los procesos.

En oposición a estas ideas y las que desarrollaremos acerca de los diferentes autores que nos dan insumos para comprender cómo aprenden los sujetos según las posturas actuales y en consecuencia cómo debemos enseñarles, encontramos los postulados de la educación tradicional; no obstante, no desconocemos que el conductismo como teoría del aprendizaje con todas sus vertientes y versiones, brinda explicaciones acerca de algunos aprendizajes muy sencillos y concretos.

«Una forma de conocer las tendencias pedagógicas que tuvieron lugar en momentos históricos pasados es analizando los documentos pedagógicos de la época en cuestión. Entre los documentos más antiguos que llegan a nuestras manos, contamos con el aporte de los elaborados en 1949 por técnicos de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, que imprimen, en la mayoría de las Jurisdicciones, el marco pedagógico didáctico a la labor de las maestras jardineras de esa época.[7] (...) Sin embargo, si bien las prescripciones teóricas sobre las prácticas educativas de los comienzos, están impregnadas de algunos principios pedagógicos escolanovistas, dichas prácticas se encuentran fuertemente imbuidas de los de la pedagogía tradicional.

(...)

Cabe destacar, por ejemplo: el acento puesto en el cuidado del cuerpo y la salud; el predominio de los aspectos fisiológicos por sobre los psicológicos; las lecciones y actividades basadas en la verbalización del maestro; el uso de láminas; la repetición y fijación como recurso necesario en el desarrollo de actividades; el control por parte del maestro de lo aprendido por los niños; el desarrollo de actividades en las que el protagonismo está puesto en el maestro; la ejecución de actividades pautadas y dirigidas por el maestro, en las que el alumno queda relegado a un segundo plano; la enseñanza de temas como «los animales salvajes», siendo éstas realidades lejanas y descontextualizadas para los niños; el excesivo acento puesto en el método; el desarrollo de los motivos del lenguaje, las ocupaciones manuales, la educación de los sentidos por separado, entre muchos otros, son sólo algunos de los aspectos que figuran en los documentos mencionados y que se pueden destacar como los representativos de la vigencia de la pedagogía tradicional en las secciones de Jardín de Infantes de aquellos tiempos. Sin embargo, no desconocemos que dichas actividades para el Jardín

7. Documento referido a la «Labor técnica, pedagógica y administrativa». Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires. La Plata, 1948. Fue elaborado en el período constitucional del Gobernador Domingo A. Mercante, cuyo Director General de Escuelas era el Dr. Estanislao A. Maldones. Dicho documento se complementa con dos guías denominadas: Instrucciones y guías para la actividad didáctica en los Jardines de Infantes. 1 y 2. Inspección General de Jardines de Infantes. Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires. La Plata. 1948.

de Infantes fueron propuestas por Montessori, Froebel, Agazzi, entre otros. Hoy denominamos a estos pedagogos «Precursores de la Escuela Nueva»; quienes entran a nuestro país de la mano de Sarmiento, Juana Manso, de los intercambios epistolares que éstos realizaban con la Sra. Mary Peabody de Mann, de Sara Chamberlain de Eccleston, de Rosario Vera Peñaloza. Todos han ido preparando un camino de cambios que llevó mucho tiempo en consolidarse en las prácticas pedagógicas.

Es de destacar que los principios pedagógicos que sustenta la pedagogía tradicional y que siguen vigentes también en gran parte de las propuestas pedagógicas de los mencionados precursores de la Escuela Nueva e inclusive en nuestros días, basan sus principios y orientaciones en la filosofía positivista y en una teoría del conocimiento caracterizada como sensual empirista y asociacionista.

Los ejes de la pedagogía tradicional que se vislumbran en los comienzos del auge del Nivel Inicial en nuestro país, conciben por un lado al sujeto como una tabla rasa, un sujeto pasivo, universal y ahistórico y por otro entiende que el objeto de conocimiento es activo y constituido por unidades simples, unidades que el sujeto al aprender incorpora de a una por vez y que une por asociación, realizando un recorrido didáctico que va de lo simple a lo complejo, de lo empírico a lo racional, de lo concreto a lo abstracto, de lo particular a lo general. Dichas unidades de conocimiento se van asociando a través de observaciones y experimentaciones para luego formar ideas, conceptos, nociones. Esta concepción defiende la idea de que el conocimiento se construye como consecuencia de un proceso que es acumulativo y cuantitativo (en relación a la cantidad de cosas que se aprenden) y que cualquier conducta puede descomponerse en partes y comprenderse de manera aislada. Al respecto de esta forma de aprender dice Clotilde Guillén de Rezzano: «(...) Mientras el niño trabaja para aprender, el maestro *vigila sus resultados* para ayudarlo a aprender mejor; una vez que supone que ha aprendido, *controla el resultado* para tener la absoluta seguridad de que puede seguir adelante con otro asunto...» (Spakowsky, 2011).

Contrariamente a lo expuesto, sabemos que la enseñanza debe tener lugar en la Zona de Desarrollo Próximo, ese espacio existente entre lo que el niño puede aprender por sí mismo (Nivel de desarrollo

real), y aquello que es capaz de aprender con ayuda de otros que actúan como «mediadores» (Nivel de desarrollo potencial). La distancia que existe entre le Nivel de Desarrollo Real y el Nivel de Desarrollo Potencial es lo que Vigotsky denomina «Zona de Desarrollo Próximo».

Hemos ubicado la prioridad en los niños y los procesos de enseñanza y aprendizaje desarrollados de la mano de educadores mediadores comprometidos y respetuosos.

En estrecha relación con estos aspectos, presentamos los aportes que realizan diferentes teorías del aprendizaje a la didáctica en la Educación Inicial (Pitluk, 2007).

> «La Teoría/s del Aprendizaje se proponen ver qué proceso se da, cómo ocurre ese proceso de aprendizaje y qué resultados logra cuando se da en unos sujetos con unas determinadas condiciones personales y dentro de unas determinadas circunstancias ambientales. Esta sería la estructura esencial de muchas Teorías del Aprendizaje, sólo que cada una de ellas quizá solamente enfoque parte del proceso, se preocupe de un tipo concreto de aprendizaje, no le preocupen precisamente los procesos o tenga en cuenta unas condiciones u otras.
>
> Las Teorías de la Enseñanza, partiendo de un resultado de aprendizaje pretendido (objetivos) y dadas unas determinadas condiciones subjetivas y ambientales deben desencadenar y/o guiar el proceso de aprendizaje por medio de la enseñanza. La enseñanza consiste en la organización particular de una serie de elementos (personales, técnicos, contenidos, etc.) analizados, tal como vimos, por la Teoría de la Enseñanza. Si las condiciones del sujeto y del medio son tomadas como inamovibles, entonces la enseñanza tiene que partir de ellas y ver qué puede hacer en esa situación. Otras veces la acción de enseñanza se dirige precisamente a cambiar esas condiciones subjetivas y/o ambientales. *Es decir que la enseñanza puede ser una acción y una ordenación de elementos propios para un contexto determinado, y puede entenderse también como el cambio de las condiciones subjetivas y ambientales que no se consideran propicias para que el proceso de aprendizaje se desencadene de forma que se logren unos determinados resultados de aprendizaje (objetivos)*. Normalmente es las dos cosas a la vez.
>
> (...)
>
> La integración y traslación de una Teoría del Aprendizaje a la enseñanza requiere un cierto grado de desarrollo teórico

sobre esta última. El aprovechamiento de un modelo teórico sobre el aprendizaje habrá de hacerse desde un modelo didáctico de la enseñanza en el que tenga cabida el modelo sobre el aprendizaje. La Teoría de la Enseñanza es más amplia y compleja que la del Aprendizaje» (Sacristán, 1982).

Desde la postura actual, la propuesta se basa en integrar las distintas explicaciones sobre cómo aprenden los sujetos, a fin de «mirar» el aprendizaje desde una integración que enriquezca las posibilidades de enseñanza. Tomaremos los aportes de Piaget, Vigotsky, Ausubel, Bruner y Rogoff.

Debemos partir de la idea de que existen diferentes tipos de aprendizaje y que cada autor se ocupa de explicarlos desde su propia postura y en función de diferentes principios. Los distintos aportes enriquecen la mirada de la situación de enseñanza y del rol del docente como enseñante.

PIAGET

Piaget se pregunta acerca de la naturaleza del conocimiento (¿qué es?), y también acerca de su desarrollo (¿cómo se desarrolla?). Piaget estudió el desarrollo del niño porque estaba convencido de que éste era el mejor medio para responder a las cuestiones epistemológicas acerca del conocimiento.

Encontramos dos posturas contrapuestas: por un lado, los empiristas, que afirman que los sujetos aprenden a través de los sentidos, y por el otro, los racionalistas, que afirman que la mejor forma de alcanzar el conocimiento es a través de la razón pura, siendo ésta innata en los sujetos.

La posición de Piaget es una síntesis del empirismo y del racionalismo, pero con un predominio de la tendencia racionalista. *Es constructivista e interaccionista-relativista ya que considera que el sujeto construye su conocimiento en interacción activa con el medio.*

Afirma que los sujetos cuentan con organizadores previos. Cuando el sujeto actúa para conocer los objetos, ya tiene una estructura de conocimiento previa.

Inteligencia. Asimilación, acomodación, adaptación. Equilibración: Piaget entiende a la inteligencia como adaptación activa al medio. Esto se logra a partir de dos procesos que se implican mutuamente: la asimilación y la acomodación. Mediante la asimilación, el individuo

explora, incorpora y transforma elementos de su medio. Mediante la acomodación, el sujeto se modifica con el fin de poder resolver las situaciones particulares que se le presentan. Es necesario que estos procesos se encuentren en equilibrio, para afirmar que nos hallamos en un proceso adaptativo. Piaget afirma que la inteligencia es la forma de equilibrio hacia la cual tienden todas las estructuras.

El proceso de equilibración presente en el aprendizaje tiene como factor predominante un interjuego constante entre asimilación y acomodación. Hay situaciones del medio que provocan un desequilibrio en los esquemas del sujeto (de acción u operatorios) y éstos tienden a incorporar, a asimilar los elementos de esa situación planteada. Esto lleva a una búsqueda activa por parte del sujeto, el cual logra compensar esas situaciones perturbadoras acomodando los esquemas a las situaciones planteadas. El sujeto vivencia constantemente un proceso de reequilibración «mejorante», es decir, obtiene un equilibrio superior al precedente y, por lo tanto, esquemas enriquecidos en complejidad y reestructurados en un estado superior.

VIGOTSKY

Vigotsky es también interaccionista, pero a diferencia de Piaget, valoriza con más fuerza la influencia de los factores externos en el aprendizaje y el desarrollo. Plantea el concepto de *«Zona de Desarrollo Próximo»*, para explicar que la formación superior del pensamiento es una construcción socio-cultural, de la cual el individuo se apropia, primero mediante un proceso intersubjetivo y, posteriormente, por un proceso intrasubjetivo; es decir que pasa de la apropiación externa a convertirla en una construcción interna.

La explicación de Vigotsky nos permite comprender y afirmar que esa construcción de las funciones superiores no viene dada solamente desde lo genético, sino que tiene que ver con una interacción con el medio socio-cultural.

Vigotsky considera que el proceso de desarrollo sigue al del aprendizaje. Él asigna un papel preponderante al proceso de aprendizaje, el cual condiciona y subdetermina al proceso de desarrollo.

Los significados provienen del medio social externo, pero deben ser asimilados o interiorizados por cada sujeto que no se limita a responder a los estímulos, sino que actúa sobre ellos, transformándolos. Y esto es posible, por la mediación de instrumentos, que son utilizados para extender su capacidad de acción.

Existe una diferencia entre lo que el niño puede aprender por sí mismo (Nivel de Desarrollo Real), y aquello que es capaz de aprender con ayuda de otros «mediadores» (Nivel de Desarrollo Potencial). La distancia que existe entre el Nivel de desarrollo real y el nivel de desarrollo potencial es lo que Vigotsky denomina «Zona de Desarrollo Próximo».

El docente se constituye en mediador fundamental entre el niño y la cultura, para potenciar posibilidades de desarrollo real, por medio de su acción educacional.

Vigotsky afirma que todas las intervenciones de este docente en relación con el niño se deben producir dentro de la ZDP, para constituirse en acciones pedagógicas ricas y generadoras de procesos valiosos. Es decir que el docente debe «pararse un paso más allá de lo que los niños pueden realizar por sí solos» (nivel de desarrollo real) y «tirar de la cuerda del desarrollo», actuando siempre en la ZDP, que es donde debe darse una buena enseñanza.

BRUNER

Bruner postula que el tipo de aprendizaje a ser priorizado en la labor pedagógica debe ser el aprendizaje por descubrimiento. Éste consiste en presentar a los niños situaciones organizadas cuidadosamente, para que ellos sean llevados a descubrir el principio subyacente.

Bruner señala la importancia del rol docente en el proceso de aprendizaje por descubrimiento, dado que aquél debe proporcionar a los niños tanto tareas prácticas para aplicar la información como actividades para recordarla. Introduce el concepto de *andamiaje*, a partir de la noción de «zona de desarrollo próximo» de Vigotsky.

Afirma que el adulto «andamia» (mediador) los esfuerzos y logros del niño. Estas intervenciones cumplen la función de sostener los progresos de los niños. El adulto construye los «andamios» sobre los cuales, en las primeras instancias, pueden sostenerse los nuevos aprendizajes. En primer lugar, el docente «lo hace por el niño», luego «lo hace con él» y, más adelante, puede sostenerlo «observando como él solo realiza» lo aprendido.

Otro aspecto elaborado por este autor hace referencia a las determinantes socioeconómicas del desarrollo cognitivo, desde problemas de transculturación a la influencia del origen social.

Bruner le da gran importancia a los aspectos sociales. Él asegura que el contexto influye en lo que cada niño aprende. Las diferencias sociales influyen en este nivel de desarrollo real (en cómo aprenden los niños, en qué aprenden).

AUSUBEL

Resulta de particular interés la caracterización que Ausubel hace de los tipos de aprendizaje posibles, demarcando dos dimensiones continuas: una que va desde el aprendizaje por descubrimiento al aprendizaje por recepción, y la otra que va desde el aprendizaje memorístico al aprendizaje significativo.

Ausubel postula que el verdadero aprendizaje es el significativo. El término «significativo» alude a la posibilidad del sujeto de establecer relaciones «sustantivas y no arbitrarias» entre lo que se aprende y lo que ya se conoce.

Condiciones para que un aprendizaje sea significativo:

Lógica: el contenido que se le ofrece al niño debe poseer una cierta lógica intrínseca, un significado en sí mismo (si el contenido es vago o arbitrario, no es significativo desde la perspectiva lógica). Asimismo, debe mantener coherencia con el material presentado.

Psicológica: el contenido deberá resultar significativo desde el punto de vista psicológico, de manera que el niño esté en condiciones de vincular el nuevo conocimiento con lo ya conocido por medio de sus experiencias previas de aprendizaje (gran importancia adquieren los saberes previos en el proceso de aprendizaje).

Como un tercer factor, Ausubel señala la necesidad de una actitud favorable por parte de los alumnos a realizar aprendizajes significativos y la *motivación*.

En oposición a la postura de Bruner, Ausubel destaca la prevalencia del tipo de aprendizaje receptivo por sobre el aprendizaje por descubrimiento.

Él afirma que el aprendizaje por descubrimiento debería ser un método, una técnica, que implementará el docente para delinear acciones y experimentar con aquellos conceptos que resultan abstractos, y que no estarían al alcance de los niños (no tienen las estructuras aún para asimilarlos). Pero de ninguna manera este método debería resultar, para Ausubel, una finalidad en sí mismo.

Para Ausubel, entonces, el aprendizaje básico es significativo por recepción, y siempre se apoyará en los saberes que cada sujeto tiene (conocimientos previos). Es este aprendizaje, para el autor, el que debe ser considerado y resignificado en la escuela.

La falsa identificación de «aprendizaje receptivo = aprendizaje repetitivo» ha conducido a la pedagogía a conclusiones erróneas. Por medio del aprendizaje receptivo y significativo, y reconociendo su importancia, podrá también favorecerse la construcción del conocimiento por

parte de los alumnos, y esto sin coartar la creatividad. Obviamente, en el nivel inicial, por el nivel evolutivo, el aprendizaje por descubrimiento adquiere una relevancia fundamental.

ROGOFF (1993)

B. Rogoff plantea cómo puede darse la relación entre docentes y alumnos. Considera los aportes de Vigotsky y de Piaget sobre los procesos constructivos y sobre la incidencia del medio socio-cultural. Rogoff se pregunta cómo se da esta acción entre el niño y el adulto. Y afirma que podrán estar juntos en la ZDP el adulto y el niño, pero también habrá que definir de qué modo están juntos.

Este modo depende, para esta autora, de los factores culturales. Con esto no quiere decir que las funciones superiores están directamente condicionadas por el contexto socio-cultural, sino que hace referencia al modo de relacionarse ambos protagonistas en los diferentes contextos socio-culturales. Plantea que el modo de actuar dentro de la ZDP estará de acuerdo con el contexto cultural real.

Propone los conceptos de participación guiada y pasaje paulatino del control de la situación, donde tiene en cuenta cada contexto cultural específico. Esto significa que el adulto guía al niño en sus aprendizajes pero le va «entregando el control de la situación» en la medida que va observando que, desde su propia participación guiada por el adulto, el niño puede comenzar a realizar por sí mismo las acciones. Para esta autora, la relación docente-niño no es igual en diferentes contextos culturales. En algunos casos, esa participación guiada consiste en ayudar al niño a resolver situaciones, en otros es el chico el que ayuda en la resolución de situaciones adultas, entre otras.

Para Rogoff es imposible separar las tareas de enseñanza del contexto socio-cultural donde tienen lugar. Ella plantea que el sujeto participa ya desde el momento del nacimiento de un modo ciertamente activo, y en compañía de otros (sean adultos o niños), de toda una serie de actividades que en sí mismas implican metas socioculturalmente definidas.

Para Rogoff, el aprendizaje del niño se produce fundamentalmente a través de la participación o de la observación activa, llevadas a cabo en actividades cotidianas propias de una cultura o grupo social.

La autora hace referencia explícita al concepto de participación guiada como una modalidad de interacción adulto-niño, la cual asume determinadas características y presenta condicionamientos claramente definitorios.

Rogoff define, entonces, la «participación guiada» como el modo en que el adulto construye puentes entre los que el niño sabe y la nueva información que deberá aprender. El acento está puesto en estructurar y apoyar los esfuerzos de los niños, comenzar paulatinamente a transferirles la responsabilidad de la situación para que de este modo puedan lograr la resolución de los diferentes problemas y situaciones que se les van presentando. Para Rogoff, la interacción social se constituye de este modo en un fundamento didáctico esencial.

En relación con lo escrito, es interesante abordar el concepto de «Buena enseñanza» desarrollado por Fenstermacher, quien explica:

> «Volviendo a la pregunta que inició esta investigación (¿qué debe haber en una actividad para que la llamemos «enseñanza»?), una respuesta posible es que debe haber al menos dos personas, una de las cuales posee cierto conocimiento, habilidad u otra forma de contenido, mientras que la otra no lo posee; y el poseedor intenta transmitir el contenido al que carece de él, llegando así al establecimiento de una relación entre ambos, con ese propósito» (Fenstermacher, 1989).

«Retomando a Fenstermacher, podemos sintetizar que «la enseñanza tiene como objetivo, obviamente, producir el aprendizaje». Esa es su razón de ser. Pero sabemos que la enseñanza, bajo ningún punto de vista, garantiza que los aprendizajes se produzcan. Es más, nos sorprende cómo aspectos que consideramos aprendidos por nuestros alumnos son retomados y pareciera que nunca hubieran sido trabajados. El aprendizaje —como sabemos— es un continuo de ajustes y desajustes, un proceso individual que está altamente influenciado por las experiencias previas de cada sujeto y su predisposición para realizarlo, sin desconocer el valor prioritario de los intercambios y las situaciones que se le presentan.

Una de las renuncias más importantes en relación a las preconcepciones docentes es la de aceptar que no se puede lograr el aprendizaje de los otros desde el exterior ni garantizar con nuestras intervenciones que éste se dé. Pero si se puede y se debe trabajar desde el planteo de las posibilidades e intervenciones que consideremos más facilitadoras reconociendo la importante influencia de nuestras acciones. Y esto es de vital importancia.

Ahora bien, es conveniente aclarar que la enseñanza y el aprendizaje son dos procesos estrechamente relacionados pero diferentes; por eso no podemos hablar del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esto significa que puede darse el uno sin el otro, debido a que el sujeto aprende cosas que no le son enseñadas directamente, así como se le enseñan cosas que en realidad no aprende, y la enseñanza no siempre genera aprendizaje. Por esto Fenstermacher se refiere a la dependencia ontológica y no causal que se establece entre la enseñanza y el aprendizaje. Esto implica que tienen una relación de sentido, pero no de causa y efecto, porque, como se dijo, pueden darse el uno sin el otro, pero, por el otro lado: «Si nadie aprendiera, sería difícil imaginar que pudiéramos disponer del concepto de enseñar. Porque si el aprendizaje no se produjera nunca, ¿qué sentido tendría enseñar?» (Fenstermacher, 1989). Entonces: «Sin el concepto de aprendizaje, no habría concepto de enseñanza (aunque, como se señaló anteriormente, la dependencia no actúa en sentido inverso)» (Fenstermacher1989). Porque el aprendizaje sí es posible aunque no estemos en presencia de la enseñanza» (Pitluk, 2006).

Fenstermacher define que la razón de ser de enseñanza es que se produzca el aprendizaje. Cuando se enseña siempre es en función de pensar que el aprendizaje se debiera producir, sin embargo, es importante entender y pensar que no es lo mismo la «buena enseñanza» que la «enseñanza con éxito». De nada vale esa enseñanza con éxito ni de nada sirven determinados logros si son a costa de pensar en una enseñanza que no es buena desde lo epistemológico o desde lo moral. ¿Qué significa esto?, que la enseñanza debe ser buena desde el conocimiento y el lugar del conocimiento en estas edades, y desde la ética, y esto tiene que ver con aquello que el docente se propone enseñar y con cómo lo enseña.

Todos los ejemplos que se fueron desarrollando a lo largo del libro tienen estrecha relación con estos conceptos. Muchas de las acciones y propuestas aceptadas desde los estereotipos de la Educación Inicial, las contradicciones, los «sin sentidos», alejan de la «buena enseñanza», de «lo bueno» desde le ético y lo epistemológico, y remiten a lograr el éxito a un costo demasiado alto y sostenido en un sistema de amenazas, recompensas y castigos del cual el Nivel Inicial quiere distanciarse.

En cada una de las salas lo moral y lo epistemológicamente bueno no es lo mismo, por la identidad de la tarea con cada grupo y cada edad; la creación de los espacios de seguridad, los andamios que los educadores deben construir, las propuestas a desarrollar, los modos de planificar, las acciones a sostener, difieren además entre ambos ciclos (Jardín Maternal y Jardín de Infantes) y al interior de cada edad, cada grupo y cada institución. Sin embargo, el sostén en las acciones éticas, la mirada en los niños y las propuestas pedagógicas, el disfrute y la

responsabilidad del ser docente, y la promoción de lo humano, debieran sostener las acciones educativas en todo el Nivel, en todo el sistema, en todo el país, en todo el mundo.

Se piensa, retomando a Victoria Peralta, en el derecho de los niños/as a una educación oportuna y pertinente desde el nacimiento, y esto significa pensar en la enseñanza y el aprendizaje, pero desde la especificidad de un Nivel educativo que necesariamente debe organizarse con modalidades específicas, por las edades de los niños, su etapa de desarrollo, el trabajo constante y cotidiano con las familias. Por eso es conveniente pensar en la «Didáctica en el Nivel Inicial» y no en la «Didáctica del Nivel Inicial».

> «Consideramos que el abordaje de la Didáctica, en su acepción general no varía en los diferentes niveles educativos. Pero la realidad concreta de la acción didáctica, el nivel evolutivo de los alumnos, el contexto dentro del cual se desenvuelven las Instituciones son algunos de los determinantes de la forma en que se aborda aquella.
>
> A partir del planteo hecho precedentemente acerca de las características comunes de la Didáctica en todos los niveles educativos, y las características diferenciales de los destinatarios y las acciones pedagógicas para con ellos, estimamos conveniente la denominación de Didáctica en el Nivel Inicial y no Didáctica del Nivel Inicial.
>
> Cuando hablamos de Didáctica en el Nivel Inicial, siempre queda la duda: ¿Estamos hablando de una Didáctica especial?, o ¿dejamos el término de Didáctica especial para ligarla exclusivamente a un objeto, área o campo disciplinario?
>
> Consideramos que en los abordajes disciplinarios de ningún modo está ausente el específico aspecto didáctico-metodológico para su abordaje por parte del docente de Nivel Inicial.
>
> Retomando la pregunta inicial nos vemos en la necesidad de ubicarnos en la compleja realidad del Nivel Inicial, el cual nos obliga a repensar continuamente los amplios contenidos de la Didáctica, para analizar de qué modo particular se trabajan en nuestro contexto, y para ver qué aspectos de la vida cotidiana del Jardín Maternal y Jardín de Infantes no están muchas veces contemplados en las propuestas didácticas generales, debido probablemente a que los que escriben o investigan sobre el tema no toman en forma específica el particular mundo de las instituciones que atienden a los niños entre 45 días y 5 años» (Harf y colab., 1996).

La infancia es un presente que no concibe justificaciones por parte de los adultos, que no puede perderse y no se recupera. El valioso tiempo de la infancia imprime sus huellas en los sujetos y marca una gran diferencia en la conformación de lo humano.

Los responsables de la Educación Inicial lo sabemos, por eso nunca bajamos los brazos.

A modo de cierre

¿Cómo puede un educador sostener estas acciones de extrema profesionalidad, ética y compromiso?

- Siendo un profesional crítico y reflexivo.
- Analizando, planificando y evaluando su práctica pedagógica.
- Desarrollando su tarea desde la disponibilidad afectiva, corporal y lúdica.
- Reconociendo la educabilidad de todo sujeto y la influencia de sus acciones en el desarrollo y los aprendizajes infantiles.
- Trabajando con las familias desde el respeto y la complementariedad de tareas.
- Trabajando en equipo en la búsqueda de alternativas posibles
- Valorando su rol, sosteniendo y andamiando los logros de los niños, organizando propuestas de buena enseñanza desde la mirada de la ética y el conocimiento.

Recordar las prioridades...

- Formar sujetos responsables y autónomos.
- Promover el desarrollo de lo humano.
- Crear y sostener vínculos afectivos respetuosos y sanos.
- Concebir a la enseñanza como la función irrenunciable de las instituciones educativas.

- Vivir y trabajar desde la ética que nos hace mejores seres humanos.

Desde esta mirada, buscamos la reflexión sobre las ideas y propuestas desde la prioridad puesta en las infancias, y la implementación de propuestas creativas y modalidades alternativas.

Pensamos en...

- Una educación significativa que integre la enseñanza de contenidos con los aspectos sociales y vinculares, en la cual crecer y aprender con placer sean parte del cotidiano escolar.
- La ética y las utopías como sustento y fundamento de una educación que prioriza a las infancias y sus procesos educativos.
- El lugar de los educadores desde el compromiso ético y utópico.
- Los procesos y Proyectos creativos como modo de contrarrestar la situación actual de las instituciones escolares y las familias.
- Un encuadre institucional claro, responsable y respetuoso consensuado por escrito en un Proyecto Educativo Institucional.
- El trabajo en equipo como posibilitador de una tarea educativa democrática, con un fuerte trabajo sobre lo grupal.

No se puede prohibir ni se puede negar el derecho a vivir, la razón de soñar... No se puede prohibir el color tornasol de la noche al partir en la puesta del sol... No se puede prohibir que en un vuelo interior un gorrión al partir busque un cielo mejor.
(Eladia Blázquez)

Capítulo 3

La autoridad, las sanciones y los límites. Retos, amenazas, recompensas y castigos. Sanciones expiatorias y sanciones por reciprocidad. Estrategias de coordinación. La necesidad de un encuadre claro y preciso. La importancia del grupo y el trabajo sobre lo grupal.

> «Este clima de esperanza, que nace precisamente cuando la sociedad se vuelve sobre sí misma y se descubre inacabada, con un sinnúmero de tareas por cumplir, se destruye en gran parte bajo el impacto del sectarismo.
>
> (...)
>
> Lo que importa realmente es ayudar al hombre a recuperarse. También a los pueblos. Y hacerlo agente de su propia recuperación. Es, reiteramos, ponerlo en una posición conscientemente crítica frente a sus problemas» (Freire, 1969).

Hemos mencionado, a lo largo de los Capítulos 1 y 2, la importancia de sostener un encuadre institucional claro, preciso y respetuoso, para alcanzar propuestas de «buena enseñanza», que generen procesos educativos significativos y la posibilidad de formarnos como sujetos autónomos (educadores y alumnos). Esto se hace posible si se abordan adecuadamente los límites, estrictamente vinculados con el planteo de normas consensuadas por todos, poniendo en escena la importancia de establecer vínculos que se sustenten en el respeto, la cooperación y la solidaridad; necesariamente, esto aporta a la formación de sujetos interesados por el bien común, posibilitados de conformar grupos y trabajar con los otros compartiendo espacios, tiempos y materiales.

Educar a nuestros niños en el respeto por las normas y establecer los límites necesarios para ellos y la sociedad, desde un encuadre claro y preciso, nos hace a todos personas de bien y nos conforma como una sociedad mejor y más justa. Es necesario recordar constantemente el valor de las normas en una sociedad, para continuar construyendo una vida democrática, que no las olvida ni por descuido, ni por cansancio, ni por miedo a volver a la represión y el autoritarismo. Los extremos nunca nos ubican en las mejores acciones, el equilibrio entre diferentes posturas nos centra en la posibilidad de tomar aspectos diversos realizando una síntesis que integre todo lo importante. Es fundamental, en este sentido, no situarnos en la ligereza en relación a las normas ni la asunción de una autoridad *laissez faire* (que deja hacer), por no ubicarnos en un rol autoritario que directivamente indica sin escuchar y señala exactamente aquello que se debe realizar. Debemos recordar, además, que las normas van modificándose a lo largo del tiempo y cambiando en función de las actualizaciones sociales, las circunstancias, los nuevos conocimientos y estilos de vida, que van imponiendo los tiempos y las modificaciones en las concepciones acerca del mundo, del hombre, de la educación, de la salud, etc., siempre que se encuentren en el marco de los valores democráticos y la ética.

La sociedad, el Sistema Educativo, las instituciones escolares, las aulas / salas, necesitan normas que regulen su organización y sus acciones. Los sujetos (educadores, familias y también alumnos) deben asumirlas y concretarlas en cada una de sus decisiones y acciones; los niños las van aprendiendo cuando los adultos las explican y especialmente cuando las manifiestan cotidianamente. Esto se vincula con los derechos y deberes que tenemos como sujetos de derecho y que necesariamente debemos asumir en nuestras vidas. Es importante reconocer y recordar que los derechos humanos deben ser cumplidos para absolutamente todas las personas porque si no se transforman en privilegios solo para algunos, y que así como todos tenemos derechos por los cuales debemos luchar, también tenemos deberes que debemos asumir y cumplir para poder vivir en un marco de respeto por los derechos de todos sin ningún tipo de distinción.

> «En derechos humanos, también existe un problema de articulación entre la teoría y la práctica y si bien la inclusión en los documentos es fundamental (vigencia formal), sin su concreción real nos falta la esencia y este es uno de los mayores desafíos para los educadores» (Pitluk, 2008).

«La escuela, inevitablemente, es un lugar de transmisión de valores. No obstante, Raths propone que la función escolar no sea tanto de transmisión como de reflexión.

Estos dos elementos (la diversidad y la influencia de la escuela) hacen que el conjunto de métodos que plantean tengan como objeto que la persona se ejercite en el proceso de clarificación —llegar a escoger libremente entre la multiplicidad de valores— y como marco de trabajo, la escuela —que es lugar donde estimular el proceso reflexivo—.

(...)

Uno de los problemas habituales en la educación moral es la coherencia entre el pensamiento y la acción, es decir, la coordinación entre lo que pensamos, en el plano de las ideas teóricas, y lo que realmente hacemos cuando nos encontramos en una situación concreta...

Así pues, en el proceso de valoración (o de elección) deberemos considerar el pensamiento, la afectividad y la acción como elementos constituyentes de la conducta moral» (Aguareles y otros, 1994).

Y esto se relaciona con manifestar cotidianamente los valores.

La puesta en marcha de límites claros y precisos, encuadrados en el afecto y el respeto, sostenidos de manera justa para todos y sin modificaciones cuando no estamos dispuestos a realizar los esfuerzos para su concreción, facilita el acercamiento a los valores planteados y a la formación de sujetos responsables. Esto instala en las instituciones un clima de trabajo democrático y mucho más disfrutado.

Los límites implican un encuadre establecido, que indica que «no se puede hacer lo que uno quiere» sin aprender a cuidarse a uno mismo, sin mirar a los otros y sin respetar las normas. En demasiados casos los niños «piden a gritos» esos límites, y cuando los adultos no dan cuenta de ello y no se hacen cargo de determinarlos y sostenerlos, los niños avanzan cada vez más en la cadena de desafíos, sustentados en la búsqueda de los límites que no llegan; por eso es muy común encontrarnos con niños que, por ejemplo, pegan, pidiendo de manera implícita el límite, y cuando el docente no lo presenta y sostiene, continúan pegando cada vez más, hasta que tarde o temprano el límite llega.

La puesta de límites adecuados y precisos significa para los niños atención y cuidados, presencia y afecto, adultos y sostén; esto les permite a los pequeños crecer sanos, seguros, autónomos y en el marco del respeto por las normas y los derechos humanos. Sin embargo, jamás

significa considerar que deben aceptar pasivamente todo lo que se establece, sino situarse como sujetos pensantes y críticos, responsables de los propios actos y ocupados en los otros, mirando el bien común más allá de las propias razones personales. Obviamente, los niños de Nivel Inicial deberán recorrer un largo proceso para alcanzar estas posibilidades, proceso que debe iniciarse desde muy pequeños (ya en el Jardín Maternal), para que puedan ir incorporando esta mirada desde el inicio. Los adultos presentes y respetuosos escuchan y atienden, encuadran y sostienen, reconocen que el aprendizaje implica vínculos afectivos fuertes, mucha presencia y normas bien claras, justificadas, respetuosas y respetadas. Así como hemos presentado las dificultades que puede producir el deseo adulto de moldear a los niños a su imagen y semejanza, también destacamos las dificultades que genera el dejar a los niños ser y hacer sin una presencia adulta que eduque.

Los límites adecuadamente seleccionados, establecidos y sostenidos, ponen en marcha determinadas sanciones que implican «hacer justicia»; para que las mismas realmente tengan un valor significativo, deben relacionarse estrictamente con el hecho sancionado y poder concretarse realmente. ¿De qué sirve decirle al nene que se quedó sin la merienda porque le pegó a un compañero cuando esto verdaderamente no se puede efectuar, y los niños aprenden así que la validez de las palabras de los adultos son limitadas y poco confiables? Por otro lado, si la sanción no se vincula con el hecho sancionado ¿cuál es su valor en realidad? Los niños no pueden comprender qué fue lo incorrecto de la acción, no se colabora en la interpretación de las normas, no se avanza en el proceso de construcción de la autonomía. Muy por el contrario, se forman sujetos rebeldes, sumisos o que actúan por conveniencia calculando el riesgo de sus acciones. En cambio, desde la mirada de las sanciones por reciprocidad, si se rompe el trabajo de un compañero hay que reparar el hecho, si se le saca un juguete hay que devolvérselo, si se le falta el respeto o se le pega se debe pedir disculpas y comprometerse a no hacerlo más...

> «El constructivismo de Piaget no está limitado al campo intelectual; puede verse también en sus ideas acerca del desarrollo moral del niño (Piaget, 1932). Al contrario que el postulado empírico según el cual es la «internalización» de los valores y reglas sociales que son inicialmente externas al niño, Piaget cree que el desarrollo moral es también un proceso de construcción desde dentro. En efecto, él cree que las relaciones de coacción (control externo) no promoverán un desarrollo moral porque impiden el desarrollo de la autonomía (control interno).

Las reglas externas llegan a ser las del niño (suyas propias) sólo cuando él las adopta o las construye por propia voluntad. Desafortunadamente, la forma en que la mayoría de los niños aprenden las reglas sociales y morales es a través de la obediencia a los adultos portadores de la autoridad.

¿Por qué decimos que la obediencia no favorece el desarrollo del niño? Como ser biológico adaptable, el niño normal generalmente reacciona a las presiones ambientales que inciden en él dejando que su conducta sea gobernada por estas presiones. Su razón, para comportarse puede entonces ser el deseo de recibir un elogio o el de evitar un castigo. Por el contrario, cuando se le permite regular su propia conducta voluntariamente, sin presiones coactivas, llega a compartir un juguete, a decir la verdad, o a mantener las promesas, por ejemplo, por razones muy diferentes. Dice la verdad porque quiere obtener unos beneficios (establecer una relación de confianza mutua) que van más allá de los beneficios inmediatos (evitar el castigo por decir una mentira). Cuando el niño quiere sacrificar beneficios inmediatos en provecho de una relación con el adulto o con otros niños, está construyendo su propia regla moral más bien que «internalizando» simplemente una regla hecha de antemano por el adulto.

El individuo, cooperando[8] de forma autónoma con otros, siente una necesidad interna de ser sincero, pues la falsedad destruye la confianza mutua. Su sinceridad está motivada no por coacción o incluso por un deseo de aprobación por parte de otros, sino más bien por una convicción interna de que tal cooperación es buena, deseable y que satisface en sí. Cree realmente que su interés personal propio se identifica con el interés superior de las relaciones sociales cooperativas. Sabe que revierte en beneficio propio el tratar a los demás como a él le gustaría ser tratado por ellos. Por consiguiente, quiere sacrificar esta especie de interés personal a corto plazo porque dañaría las relaciones de unos con otros.

(...)

8. Piaget no limita el significado de cooperación a la conducta externa. Todos sabemos que podemos actuar en cooperación sin sentirnos cooperadores, y hemos dicho más arriba que un niño puede actuar cooperativamente por obediencia. Cuando habla de «cooperación», Piaget se refiere a la cooperación voluntaria que surge de una necesidad interna y de un deseo de cooperar.

El compartir en un sentido autónomo, o la autonomía en general, se desarrolla a través de relaciones de cooperación no coactivas. En este tipo de relación, la cooperación se basa en el respeto mutuo entre iguales. En una relación jerárquica, por el contrario, «cooperación» significa obediencia a una autoridad. La desigualdad es una relación en la que la persona menos poderosa se rinde a los deseos de la más poderosa. Sólo una relación en la que el poder adulto se reduce al mínimo da al niño la posibilidad de un desarrollo de la autonomía. Piaget (1932) habla de la importancia de las relaciones cooperativas de la siguiente manera:

«Para descubrirse a sí mismo como un individuo particular lo que se necesita es una continua comparación, resultado de una oposición, de una discusión y de un control mutuo. Sólo conociendo nuestra naturaleza individual con sus limitaciones y con sus recursos nos hacemos capaces de salir de nosotros mismos y colaborar con otras naturalezas individuales. La conciencia de uno mismo es, pues, a la vez un producto y una condición de cooperación (pp. 393-94). (Los números de las páginas corresponden a la traducción inglesa). La autonomía es un poder que sólo se puede conquistar desde dentro y que no se ejerce más que en el seno de la cooperación (pág. 371)».

(...)

Piaget insiste, pues, en la importancia de dar al niño libertad para escoger y decidir. Sin embargo, reconoce que en la vida real no se puede dar una libertad ilimitada a los niños. Es imposible evitar completamente la coacción del adulto. En palabras de Piaget:

«Pero en la vida ordinaria, es imposible evitar ciertas consignas cuyo contenido no tiene sentido inmediato a juicio del niño. Tales son el ir a la cama y comer a horas establecidas, no estropear las cosas, no tocar las cosas que hay sobre la mesa del padre, etc.» (pág. 178).

Para obligar a los niños a que se comporten de acuerdo con estas inevitables reglas los adultos utilizan sanciones.[9]

Piaget estudió los tipos de sanciones que los adultos utilizan y trató de dos tipos fundamentales: sanciones expiatorias y sanciones por reciprocidad. Las expiatorias se caracterizan

9. Las sanciones pueden ser positivas (premios) o negativas (castigos).

por una coacción y una relación arbitraria entre la sanción y el acto sancionado. El dejar sin postre a un niño por haber roto libros y hacerle copiar cien veces «No mentiré más» son ejemplos de sanciones expiatorias. No hay relación «lógica» entre romper los libros y quedarse sin postre. Puesto que la relación entre la sanción y el hecho sancionado es arbitraria en las sanciones expiatorias, el niño no siente otra necesidad de cambiar su conducta que la de evitar el castigo. Así, pues, la pena del castigo debe ser lo suficientemente fuerte como para impedir la acción. Cuando un castigo no produce el efecto deseado el adulto tiende a buscar los medios de aumentar el dolor, provocando así una escalada hacia una mayor coerción.

Las sanciones por reciprocidad, por otro lado, se caracterizan por una coacción mínima y tienen una relación «lógica» o «natural» con el acto sancionado. Si un niño rompe un libro, por ejemplo, el adulto puede decir: «Nunca más tendremos libros bonitos si tú los rompes; así que no puedo dejar que uses los libros a no ser que tengas cuidado. Cuando tengas cuidado, los podrás utilizar». Además de esta relación «lógica», las sanciones por reciprocidad tienen la característica de no exigir conductas que aparecen en principio como totalmente arbitrarias a los ojos del niño. Cuando los adultos dicen «No tendremos nunca más libros bonitos si los rompemos» la razón de la experiencia corresponde a algo que está dentro de los límites de comprensión del niño. El niño en esta situación es capaz de aceptar la exigencia más gustosamente que si le pedimos hacer cosas que no tienen ningún sentido para él. Está claro que el adulto está usando de su poder cuando insiste en que el niño tenga cuidado. Sin embargo, está usando sólo una pequeña parte del poder que él podría ejercer. El niño en esta situación puede escoger el tocar los libros con cuidado porque la exigencia parece razonable. Cuando un adulto debe de ejercer su autoridad, puede hacerlo de tal manera que el niño tenga la posibilidad de actuar voluntariamente, de tal modo que construya sus propias reglas morales.

Entre las sanciones por reciprocidad Piaget distingue las seis siguientes clases (que no son necesariamente excluyentes entre sí). Piaget nos advierte que cualquiera de ellas puede degenerar rápidamente en una sanción expiatoria si el adulto tiene una actitud tendente al castigo. El elemento importante es la actitud de cooperación entre el adulto y el niño.

a) Excluir al niño del grupo social.

A la hora de contar cuentos, al niño ruidoso que no deja oír el cuento se le puede invitar a que vaya a descansar y a calmarse al rincón de lectura hasta que tenga ganas de escuchar. Los niños mayores practican esta sanción entre ellos, por ejemplo cuando rehúsan continuar jugando con uno que hace trampa.

b) Dejar que la fechoría engendre sus consecuencias materiales naturales o lógicas.

Dejar al niño que viva las consecuencias que acarrea el destruir un juguete con el que le gustaba jugar, es un ejemplo de este tipo de sanción. Debe de señalarse que ésta es una sanción sólo si el niño experimenta la pérdida como algo que él lamenta. Esta sanción no tiene sentido cuando a los niños no les importa la pérdida.

c) Quitar al niño algo que ha estropeado.

Ya se ha puesto el ejemplo de privar al niño del derecho a usar libros. Otro ejemplo sería decir a un niño que derriba la construcción de otro: «No te gustaría que Juan estropease lo que tú construyes... Podrás venir al rincón de los bloques cuando puedas andar con cuidado sin derribar las cosas».

d) Haciendo al niño lo que él ha hecho.

Ante esta sanción Piaget se apresura a decir: «No necesita señalarse que esta clase de sanción al tiempo que es perfectamente justa cuando queremos hacer que el niño entienda los resultados de sus acciones, llega a ser irritante y absurda cuando sólo significa devolver mal por mal y coronar una destrucción irreparable con otra» (pág. 228).

e) Estimular al niño a la reparación.

Si el niño destruye un libro, el adulto puede simplemente pedir al niño que ayude a repararlo con cinta adhesiva.

f) Censurar al niño sin castigo posterior.

La censura es a menudo suficiente para que el niño se dé cuenta de que él ha roto el vínculo de confianza mutua y de solidaridad al hacer algo que ha desagradado a los otros. Si existe una fuerte relación entre el niño y quienquiera que exprese el desacuerdo, esta expresión es generalmente suficiente para hacer que el niño quiera evitar esa fechoría en lo sucesivo.

Piaget describió estas sanciones por reciprocidad pero no las prescribió realmente. Las hemos puesto en una lista no como fórmulas sugeridas por Piaget, sino como instrumentos

que pueden ser útiles al profesor que quiere considerar cómo reducir su poder sin que haya un caos total en su aula» (Kamii, y DeVries, 1984).

Cuando pensamos en la puesta de límites, lo primero es plantear la necesidad de un encuadre claro y bien específico. Esto significa que, a modo de prevención de situaciones problemáticas y como forma de dejar en claro qué se puede y qué no se puede, es necesario trabajar con los chicos sobre las normas, su comprensión y su construcción. Cuando pensamos en la construcción de las normas, siempre en estrecha relación de respeto con las normas sociales e institucionales, es fundamental conversar con los niños acerca de su importancia y el sentido de su determinación. Cuando se establecen normas es fundamental que sean claras, justas y que se sostengan a lo largo del tiempo y, cuando se decide modificarlas, que esta modificación sea fundamentada y también explicada a los chicos. Es esencial que el adulto se asegure de que todos los niños las conozcan y las comprendan, alejándonos del supuesto de que todo sucede en función de los caprichos o la falta de posibilidades infantiles. Las explicaciones claras y concisas, ayudan a los niños a comprender y reflexionar acerca de los por qué y su importancia, tanto cuando se establecen las nomas como las sanciones.

Veamos un ejemplo:

En el parque del Jardín se encuentran dos toboganes para ser usados por los niños de todas las salas. La docente de la sala de 2 años considera que sus alumnos solo pueden subir al tobogán más pequeño, porque el más grande es de un tamaño mayor del que los chicos pueden utilizar sin correr riesgos. Los niños saben que no pueden subir a uno de los toboganes, pero como corresponde con el modo de asumir las pautas en estas edades, intentan desafiarlas en continuas oportunidades. La docente, en general, no se los permite, pero en algunos momentos se distrae (por ejemplo conversando con una compañera) y no señala nada en relación a esta situación. Cuando vuelve a darse cuenta, grita fuertemente y castiga a los niños, no dejándolos subir a ninguno de los dos toboganes.

Analicemos este ejemplo

Los chicos comprenden las normas si responden a criterios claros, son justas, se sostienen y son bien explicadas. Desde muy pequeños los niños entienden las explicaciones, aunque desafíen muchas veces las que señalan los adultos. Si el adulto a veces sostiene los señalamientos y otras no, los chicos van aprendiendo que las normas no son tan importantes porque no todas las veces se tienen en cuenta, que los adultos a veces las cumplen y otras no, y a veces las cambian repentinamente...

Muy diferente es que, en determinado momento del año, la docente decida que lo niños ya están lo suficientemente grandes para subir a ambos toboganes, les explique la situación y la norma se modifique de manera adecuada y consciente.

Cabe destacar que, cuando se establecen este tipo de castigos, se imponen para todos los niños cuando en realidad sólo fueron algunos los que desafiaron la norma, más allá de que se debía establecer una sanción por reciprocidad y nunca una expiatoria, como expresamos anteriormente.

> «Pautas, normas y hábitos se adquieren en interacción con otros, pero esto no basta, necesitamos la coordinación con las familias, también se requiere que el cuerpo docente y todo el personal del Jardín acuerde el qué y el cómo enseñarlas, para promover un marco institucional coherente, estable y seguro para los niños, sin contradicción entre lo que se hace y lo que se desea enseñar» (Diseño Curricular, 2000).

Hemos hecho mención en los ejemplos de los Capítulos 1 y 2, a las dificultades de presentar sanciones expiatorias, a modo de castigo, que por otra parte tantas veces no se pueden cumplir ni sostener. Esto implica «entregar» la autoridad docente, porque se pierde la credibilidad y el respecto, la palabra adulta deja de ser entendible y confiable, muchas veces por no conversar con los niños ni explicarles lo necesario.

Algunas conclusiones relacionadas con los límites, la autoridad y la autonomía

1. Reconocer que la *construcción compartida de las normas y la puesta de límites* son factibles desde el respeto y la autonomía, y frente a la imprescindible existencia de un *vínculo afectivo fuerte y sólido* entre niños y adultos, que genere el *compromiso mutuo*, la confianza y la posibilidad de diálogo.

2. Establecer un *encuadre claro* en el cual las normas sean acordadas, explicadas y respetadas, y desde el mismo sostener las acciones, las decisiones y también las sanciones cuando estas sean necesarias; este encuadre debe ser respetado por todos los miembros de la institución, es decir, se establece para todos los niños sin diferencias (salvo las pautadas por las edades o situaciones claramente definidas) y debe ser sostenido por todos los adultos, para conservar el respeto en y por la institución y la confianza en la autoridad escolar, que no se «entrega» ni se abusa.
3. Delimitar *normas que no sean demasiado estrictas ni castigos que no se pueden cumplir*, respetando siempre lo previamente establecido y modificándolo si es necesario, brindando las explicaciones y justificaciones pertinentes.
4. No suponer que los niños se integran en el Jardín con las normas ya incorporadas o que las que conocen son iguales a las que nosotros consideramos válidas, por lo cual es esencial explicar y *construir conjuntamente con ellos: qué se espera, qué se puede y qué no se puede en las diferentes situaciones.*
5. *Evitar los gritos* que no colaboran ni en la comprensión de las circunstancias ni en la construcción de las normas, creyendo que por hablar más alto el otro nos escucha más y nos entiende mejor; por el contrario, esto sucede cuando hablamos mirando al otro, conectando con la mirada y escuchando lo que el otro tiene para decir.
6. *Detenerse a pensar* sobre lo sucedido y actuar en consecuencia, especialmente cuando es el adulto quien debe rever la claridad y adecuación de lo establecido y los modos en que ejerce la autoridad.
7. *Sostener los límites*, aunque sea costoso en determinados momentos, ya sea por las posibilidades infantiles o por la complejidad de las situaciones.
8. *Brindar las explicaciones pertinentes*, a fin de que los niños puedan comprender las normas y las pautas que se establecen, las construyan e incorporen significativamente, conociendo y comprendiendo su sentido y su importancia.
9. *No sostener las sanciones y señalamientos durante demasiado tiempo*, para que los niños tengan la posibilidad de desandar lo hecho y reparar lo sucedido; *tampoco por un corto lapso*, que les haga sentir que nada ha pasado.
10. *Evitar los premios y castigos*, que no dan cuenta de los por qué y del significado de aquello que se debe realizar, sencillamente porque es lo éticamente adecuado.

Para sintetizar, destacamos una vez más la importancia de brindar las explicaciones necesarias en los momentos en que se pautan las acciones, cuando se acuerdan las normas, y también durante la puesta de límites y el establecimiento de sanciones, que nunca tienen la validez necesaria si no se asientan en un vínculo afectivo fuerte y sano, están acompañadas de explicaciones y se relacionan con el hecho que se está sancionado.

Algunas aclaraciones importantes

- La puesta de límites implica que el niño comprenda de qué se trata y el por qué de la situación, por lo cual el adulto debe explicar lo necesario, escuchar lo que el niño tiene para decir y no perder el afecto que sostiene tanto la relación como la posibilidad infantil de comprender y revertir sus actitudes y acciones.
- Las relaciones afectivas fuertes y sostenidas implican un compromiso con los otros que ubican a los niños en el deseo y la necesidad de no fallarles y que no se alejen; este tipo de relaciones generan un compromiso con el educador, por el cual los niños no pueden tan fácilmente desatender las normas ni desoír las propuestas y consignas; conformar estos vínculos implica necesariamente el respeto mutuo, la diferenciación pertinente entre el rol de la autoridad bien entendida y el lugar que los niños ocupan como alumnos, escucharlos y mirarlos, entenderlos y comprenderlos, abrazarlos y acurrucarlos, encuadrar coherentemente las acciones educativas, poner los límites cuando estos son necesarios. Cuando hablamos de vínculos y de afectividad, de ninguna manera nos referimos a la pérdida de la distancia óptima en las relaciones educativas —necesariamente encuadradas en lo profesional— que nos lleva a la demostración de un afecto confundido o indiscriminado. Nuevamente los puntos intermedios nos ayudan más que los extremos: amor sí pero pegoteo no, upa sí mientras los niños puedan desarrollar igualmente sus acciones, abrazos sí y muchos, pero para todos y no de esos que aprisionan y no dejan crecer sino de aquellos que sostienen e incentivan y se abren para generar el desarrollo de la autonomía, miradas sí pero de esas que acarician, contienen, cuidan, posibilitan, alientan, educan...
- La asunción y adjudicación de roles de forma flexible y rotativa permite a los niños no ubicarse en lugares rígidos ni asumir siempre los mismos; esto posibilita que un niño no quede «fijo»

en un rol, ni sea el que ocupa siempre el lugar problemático o negativo, y esto depende de las intervenciones docentes en relación a la distribución de tareas y acciones; si, más allá de esto, un niño presenta determinadas dificultades para integrarse en el grupo y participar en las propuestas, es fundamental encontrar estrategias para integrarlo (darle una tarea específica como repartir las hojas, sentarlo a nuestro lado, explicarles a los compañeros que a él le cuesta un poco más participar y que todos debemos ayudarlo...), evitando nombrarlo contantemente (porque su nombre pasa a ser el que se apela frente a cualquier situación que se presente) y ubicarlo en el rol negativo, que lo perjudica a él pero también al resto del grupo y al desarrollo de las tareas educativas.

- Cuando las situaciones verdaderamente se complican, y el docente no puede resolverlas solo, es lógico que solicite la colaboración de un directivo o maestro / a celadora / ayudante / preceptora; cuando es absolutamente necesario, y alguno de los niños debe ser separado del grupo, se puede acudir a la «salida» del niño a la dirección, pero es fundamental tener en cuenta que los directivos deben sostener el límite recordando que el niño fue separado del grupo por algún motivo importante; es bastante común en esta situación que, para que el niño en cuestión se entretenga, se le entreguen hojas, marcadores e incluso caramelos, que lo calman momentáneamente; también que retorne al grupo con los preciados tesoros entregados en la dirección, a la cual fue no fue justamente para recibir recompensas por no respetar las normas, sino para ser sancionado. Estas acciones le quitan autoridad al docente, fortaleza al límite y claridad a la situación.

Sostener el desarrollo de una autoridad libre de autoritarismo pero bien asentada en los deberes que la misma implica, es una tarea consciente y constante, que se pone en juego en cada idea, cada acción y cada decisión, e implica una reflexión permanente y responsable sobre los modos en que ponemos en juego nuestra autoridad: ¿pueden los chicos decidir si van o no a la escuela, si se abrigan o no, si se guardan los materiales utilizados o no? ¿Es conveniente entregarle la autoridad a otros, por ejemplo, a la directora (enviando a los niños que «se portan mal» a la dirección) o a los padres (amenazando a los niños con avisarles que se «portaron mal») incluso sabiendo que esta información hará que los castiguen fuertemente?

Pero, por otra parte, ¿se puede obligarlos a hacer algo sin explicar las razones?

Retomando a Piaget y Kamii, sabemos que cuando a los niños se le permite regular su propia conducta voluntariamente, sin presiones coercitivas, llegan a —por ejemplo— compartir un juguete, decir la verdad o mantener las promesas, por razones muy alejadas al logro de un premio o recompensa, para evitar un castigo o por la aceptación ciega de lo establecido por el adulto; el niño dice la verdad porque quiere obtener otros beneficios (por ejemplo, establecer una relación de confianza mutua), que van más allá de los beneficios inmediatos (evitar el castigo al decir una mentira). Cuando el niño quiere sacrificar beneficios inmediatos en provecho de una relación con el adulto o con otros niños, está construyendo su propia regla moral más que «internalizando» simplemente una regla hecha de antemano por el adulto. Como existen normas sociales, institucionales y grupales establecidas según los criterios morales de una época y una situación determinada, que todos debemos internalizar y respetar, es deber del educador explicarlas, fundamentarlas, alentarlas y respetarlas con equidad, a fin de que los niños reconozcan y comprendan su importancia, su valor y los por qué de su inclusión.

También sabemos, retomando una vez más a Piaget y Kamii, que el niño, sosteniendo relaciones afectivas sólidas y aprendiendo a estar y trabajar con los otros, cooperando de forma autónoma, siente una necesidad interna de ser sincero, pues comprende que la falsedad destruye la confianza mutua. Su sinceridad está motivada no por coacción, o incluso por un deseo de aprobación por parte de otros, sino más bien por una convicción interna de que tal cooperación es buena, deseable y que satisface en sí misma. Sabe que revierte en beneficio propio el tratar a los demás como a él le gustaría ser tratado por ellos. Por consiguiente, quiere sacrificar esta especie de interés personal a corto plazo porque dañaría las relaciones con los otros.

Para ayudarlo en este proceso, es importante que el docente ponga de manifiesto a través de su accionar y también le explique con palabras, todo aquello que «se pierde» cuando asume determinadas actitudes que alejan a los otros y/o no le permiten participar de las propuestas. Los niños deben comprender que sus actitudes despiertan respuestas en los demás, de acercamiento o de distancia, de afecto o de apatía, de interés o de disgusto; que determinadas reacciones que creen que los ayudarán a ser integrados o ser poseedores de un objeto o ser seleccionados para realizar una tarea especial, producen el efecto contrario, si no incluyen el respeto por los otros.

En los ejemplos desarrollados a lo largo del libro, encontramos muchas situaciones que ponen de manifiesto estas ideas.

Cabe destacar que los niños, por las edades que nos ocupan, son egocéntricos, es decir, están centrados en sí mismos; por eso, una vez más, somos responsables de iniciar y acompañar un proceso largo y complejo, que solo se desarrolla de la mano de adultos que lo tengan en cuenta y lo favorezcan. Sin embargo, no es lo mismo ser egocéntrico que egoísta, porque el egocentrismo implica un camino hacia la descentración, al igual que la heteronomía hacia la autonomía. Ambos procesos posibilitan la cooperación y las relaciones cooperativas, que se basan en el respeto mutuo entre iguales.

En una relación jerárquica, por el contrario, «cooperación» significa obediencia a una autoridad. La desigualdad es una relación en la que la persona menos poderosa se rinde a los deseos de la más poderosa (Kamii y DeVries, 1984). Sin embargo, pensamos en una relación en la que el «poder» que implica la autoridad del adulto se manifieste respetuosamente y libre de autoritarismo, brindando al niño la posibilidad de un desarrollo autónomo, responsable, participativo y comprometido.

Veamos otros ejemplos

Una niña de sala de 5 años le tiene asco a la leche, y en el Jardín es lo que se toma en la merienda en las épocas de frío. La docente conoce perfectamente que la niña no la acepta porque le da asco y considera que no es adecuado que no tome algo caliente durante la tarde, y que no es demasiado complicado que le traigan un té. Les explica a los otros niños que es una situación especial, que todos podemos tenerle mucho asco a algún alimento en particular y que eso se puede respetar si está dentro de las posibilidades escolares. Una tarde, justo en el momento de la merienda, un niño de la sala se siente mal y la maestra se retira con él, quedando el grupo a cargo de la celadora, que no suele estar con ellos en el momento de la merienda. Cuando la niña recibe la taza con la leche se angustia y dice que no la quiere tomar. Se pone a llorar, mientras la celadora a cargo comienza a decirle que debe tomarla, cada vez en un tono menos cordial. La niña llora cada vez más angustiada y la celadora grita cada vez más alto, obligándola. En ese momento la docente vuelve a la sala, encuentra a la niña llorando desconsoladamente y a la celadora gritando muy enojada, quien le dice que esa niña es una caprichosa y que hay que obligarla a tomar la leche. La

docente rápidamente tiende a apropiarse de ese discurso, a observar la situación desde esa misma mirada y comenzar a retar a la niña. Sin embargo, se detiene, la mira, se conecta con la situación (pese a la demanda del grupo en general), y se da cuenta de que no era un capricho sino una necesidad y que la niña merecía ser escuchada y consolada. La abraza, la calma, le pregunta y la niña de esta forma logra decirle que su taza tiene leche y que ella sabe que no le gusta. La maestra le contesta que es verdad que tiene leche y también que ella sabe que no le gusta, que se va a ocupar de conseguir el té como todos los días, y le pregunta si ese era el único problema. La nena contesta que sí, entonces le limpia las lágrimas, le trae su té y la niña se serena y empieza a merendar.

Analicemos este ejemplo

¿Era tan difícil? ¿Implicaba tanto tiempo y esfuerzo? ¿No valía la pena? ¡La niña tiene tan solo 5 años! Tan pequeña y con tanta claridad para sostener la defensa de sus necesidades. Qué bien que puede resolverse todo cuando se escucha a los niños, cuando ellos tienen la suficiente confianza para plantear sus ideas, sabiendo que van a ser escuchados y en lo posible considerados, cuando se cuenta con un adulto disponible y con niños educados para sostener sus intenciones y explicarlas, respetando igualmente las normas y la autoridad.

¿Qué es lo que la angustia tanto? ¿Sólo el asco a la leche o la falta de escucha y de mirada atenta del adulto responsable de protegerla, cuidarla y enseñarle? ¿Qué es lo que la calma? La escucha, la atención, la comprensión, la mirada cuidadosa y cálida, el abrazo reconfortante, el respeto por sus necesidades, y de paso el té calentito entregado por una persona significativa con una sonrisa en la cara. ¿No son estas las prioridades? Llevó solo 5 minutos, bastó con detenerse a escuchar y conectarse con el otro. Y ese otro es un niño pequeño, tan solo de 5 años.

Las niñas de la sala de 4 años saben que en el Jardín hay juguetes que se usan en el patio y que los que están en la sala no se deben sacar porque se arruinan; entonces los autos se usan para jugar en el patio, y las muñecas solo adentro de la sala. Esto había sido decidido a nivel grupal, porque siempre quedaban los juguetes afuera y se arruinaban. Las niñas jugaban con las muñecas cuando la docente les propuso que guarden para salir al patio. Ellas, conociendo la norma, se le acercaron

y le dijeron que querían salir al patio pero que también querían seguir jugando con las muñecas. La docente naturalmente tiende a defender la norma y seguir con el discurso y las acciones de siempre, y les recuerda lo establecido. Sin embargo, logra detenerse por un momento y darse cuenta (habiendo escuchado a las niñas y entendiendo qué les pasaba) que el planteo no era un desafío a lo pautado sino un pedido que podía ser considerado. La docente les explica que esto es posible si ellas se comprometen a juntar todas las muñecas al terminar de jugar y entrarlas a la sala. Presenta la situación a nivel grupal, y obviamente otros niños le pidieron llevar otros juguetes, y se acuerda en que es día todos podían hacerlo con el compromiso de volver a guardarlos. Se dialoga acerca de la posibilidad de volver a conversar sobre la norma con todas las docentes de la sala, estableciendo que ellos debían asumir la responsabilidad necesaria para poder modificarla. Todos juegan en el patio, todos guardan los juguetes, la norma pudo ser modificada. Esto no significa que no pueda volver a replantearse la situación si los niños dejan de cumplir con lo acordado o sucede algo vinculado a esto, como por ejemplo, si se compran nuevos juguetes para el patio y pierde sentido salir con los de la sala.

Analicemos este otro ejemplo

Una vez más, ¿era tan difícil? ¿Implicaba tanto tiempo y esfuerzo? ¿No valía la pena? ¡Las niñas tienen tan solo 4 años! Tan pequeñas y con tanta claridad para sostener la defensa de sus deseos. Qué bien que puede resolverse todo cuando se escucha a los niños, cuando ellos tienen la suficiente confianza para plantear sus ideas, sabiendo que van a ser escuchados y en lo posible considerados, cuando se cuenta con un adulto disponible y con niños educados para sostener sus intenciones y explicarlas, respetando a las normas y a la autoridad.

La ética profesional en la escuela
Coautora Michelle Leis

Para empezar a pensar en una educación de calidad, no debe dejarse ni por un segundo de lado que siempre, absolutamente siempre, las prácticas cotidianas deben estar basadas en el

compromiso con la ética profesional y la mirada comprensiva y afectiva sobre los niños. Esto no debe opacarse por el cansancio, las fallas institucionales ni los problemas personales que cualquiera puede tener en su vida. Educar, y sobre todo a niños tan pequeños, implica una gran responsabilidad que nosotros como adultos no podemos olvidar ni un instante. Con cada gesto, cada mirada, cada palabra y cada silencio, estamos enseñando a los niños y transmitiendo valores, conceptos, prejuicios y modos vinculares, que luego ellos reproducirán a lo largo de su vida. Y esto puede ser un problema, si no hacemos de nuestras prácticas un quehacer basado en el conocimiento, el respecto y el afecto por aquellos para quienes y con quienes desarrollamos nuestras tareas.

Cada vez que escuchamos a un niño, que lo miramos, que lo ayudamos, que le explicamos que «se debe» y que «no se debe» hacer, estamos dejando huellas sobre su subjetividad. Huellas que tendrán el poder de durar muchos años y por ello es necesario que cada una de nuestras intervenciones sea pensada y re-pensada, que podamos también reconocer cuando nos equivocamos, para explicarlo y modificarlo. Es sabido que podemos cometer errores, poner mal un límite y darnos cuenta tarde. Cuántas veces nos pasa que vemos como un niño le pega a otro, lo retamos y después nos damos cuenta que a él lo estaban molestando. Es fundamental explicar al niño que pegó que de esa manera no se solucionan los conflictos, pero debemos conversar con los dos para explicarles que ambos actuaron de forma incorrecta y por qué en cada caso. En la actitud de explicarles a los niños y justificar los por qué de nuestro accionar, también estamos dejando una huella..., no es lo mismo gritarles que no debe tirar un juguete porque si se rompe tiene que comprar uno nuevo, que explicarles que las cosas no se rompen porque si no después no tendremos con que jugar y que hay que cuidarlas y valorarlas... Tampoco es lo mismo decirle a un niño que no tire la comida al piso porque estamos cansados y no tenemos ganas de limpiar, que explicarles que la comida no se tira por respeto a los que limpian y a los que lo cocinaron, por cuidado social y mirada en el bien común, y que si quieren dejarla deben hacerlo en el plato.

Siempre nuestras acciones deben estar acompañadas de justificaciones claras y coherentes, que les permitan a los niños ir incorporando a su mundo distintos valores, que influyen en los modos de construir su personalidad.

Algunas veces nos encontramos con niños que no quieren ingresar al Jardín. La mayor parte de las veces, el resultado final de esta situación, es decir, si el niño ingresa o no (especialmente durante el Período de Inicio o en situaciones en que los niños están viviendo alguna problemática particularmente compleja), depende de cómo actúa el maestro. Muchas veces los docentes están preocupados por hablar con los familiares sobre otros temas o realizan el ingreso rápidamente porque se retrasó el horario, perdiendo de vista lo importante de una mirada, de un abrazo o de algún gesto que le brinde a ese niño deseos de ingresar al Jardín y que le demuestre que no es lo mismo que lo haga contento o llorando y mucho menos que se vaya sin haber logrado entrar. Los niños siempre deben sentirse bienvenidos. Sin embargo, en muchas oportunidades, ingresan sin que el maestro les haya dado un beso o los haya mirado y preguntado cómo están. Debemos recordar que todos los niños necesitan de esta mirada, y en especial, justamente, aquellos que viven situaciones problemáticas en sus hogares o en el Jardín y tantas veces son ubicados en el rol de los que «se portan mal». Tal vez si los miramos y abrazamos más, nos detenemos afectivamente en ellos, y además no los ubicamos en ese rol negativo, podrán ingresar con más deseos e integrarse a las propuestas sin tantas dificultades.

En relación a la puesta de límites, es necesario pensar que en muchas oportunidades le decimos a un niño que se «porte bien», dando por supuesto que él sabe qué significa «portarse bien», y sin embargo podemos comprobar que los niños hacen cosas pensando que «están bien», aunque desde nuestra mirada eso no sea así. Es decir, muchas veces damos por supuestas cosas que no son obvias para los niños o los pensamos como «mini-adultos», que razonan igual que nosotros y que entonces tienen claro «qué se debe y qué no se debe» hacer, cuando en realidad, en la práctica cotidiana, nos damos cuenta de que tantas veces no saben qué es lo que se espera de ellos.

A su vez, es necesario saber que cada vez que les respondemos a los niños alguna pregunta que ellos nos hacen o cuando les enseñamos algo, estamos haciéndolo desde nuestra concepción del mundo, y esto muchas veces puede ser perjudicial, si no hemos tenido el tiempo de detenernos a pensar acerca de nuestras propias concepciones y las de los demás. Por ejemplo, si un niño nos cuenta que su papá le

pegó a su mamá, nosotros podemos desde nuestras interpretaciones responder tanto: «pero que malo tu papá, pobre tu mamá», o «seguro que tu mamá se la buscó porque es tan descuidada, viste que siempre viene a buscarte tarde»... O podemos decirle que «eso está mal, pero que hay cosas de los grandes que los niños no entienden completamente y que no se preocupe que después lo hablaremos con su mamá»... Y después hablarlo realmente, ya que siempre es obligatorio cumplir con aquello con lo cual uno se compromete, porque de otra manera nuestra figura como educadores que cuidan y educan quedaría totalmente desfigurada frente a los niños. Es decir, si le decimos a un niño que no se preocupe, que le vamos a cuidar su dibujo, y cuando vuelve al día siguiente lo encuentra tirado en la basura o nos lo pide y le decimos que no sabemos en dónde está, queda totalmente herido el vínculo y la confianza que tiene en nosotros.

Es importante pensar que siempre que estamos en contacto con otros, y especialmente cuando lo hacemos cotidianamente y con niños pequeños, debemos entender que es fundamental crear vínculos de afecto y confianza. Y esto se logra haciendo de nuestra práctica cotidiana un espacio de aprendizaje propio en el cual podamos ir cuestionando nuestro hacer y repensando aquellas cosas en las que no estuvimos del todo bien, o aquello que nos gustaría modificar, o aquella palabra que no debimos decir. Solamente con una evaluación adecuada podremos ir mejorando lo que se nos va presentando como un obstáculo.

Muchas veces nos preocupa cómo hacer para que en un grupo cada niño tenga su lugar... Sabemos que tantas veces los niños asumen determinadas actitudes y acciones (por ejemplo, «se portan mal») para llamar nuestra atención. Entonces, ¿por qué ese niño tuvo que llamar la atención? ¿Por qué no se la dimos antes de que tenga que pedirla de ese modo? ¿Cuál es el lugar que tenemos como adultos en el grupo? ¿Somos parte o estamos afuera? ¿Desde qué rol y posición asumimos nuestro lugar? ¿Cuándo y cómo intervenimos y qué hacemos cuando no estamos interviniendo? ¿Los miramos o estamos ocupados en otras cosas? Si estamos charlando con la directora sobre una madre y viene un niño a decirnos algo, ¿interrumpimos la charla para prestarle atención al niño o debemos pedirle que espere porque estamos hablando

algo o ni siquiera le respondemos y seguimos hablando como si no estuviera el niño ahí presente?

Esa sensación que muchas veces tenemos cuando un niño «se porta mal» y «ya no sabemos qué hacer con él», implica volver a pensar en que siempre debemos confiar en sus posibilidades de aprender, de mejorar, de comprender y de hacer, porque esto también se «filtra» en nuestra mirada sobre ellos; es decir, si un niño percibe que lo único que esperamos de él es que «se porte mal» porque siempre así lo hace, seguirá haciéndolo, pero en cambio si un niño percibe que nosotros esperamos que logre hacer otras cosas y respetar las normas y las consignas, seguramente de a poco lo irá logrando.

Por eso es tan importante explicarles siempre, y de forma clara y concisa, qué es lo que les estamos pidiendo, qué esperamos de ellos, qué consideramos que deben hacer o no, y no pretender que ellos cumplan siempre con nuestras expectativas dejando de lado su forma de ser.

Pero ¿qué hacemos entonces cuando un niño no respeta las normas en el Jardín? ¿Miramos para otro lado y esperamos a, que se aburra de lo que está haciendo? ¿Nos enojamos? ¿Le gritamos? ¿Lo dejamos afuera de la actividad?

Hay muchos momentos en que los niños están angustiados o enojados y como adultos debemos contenerlos y escucharlos, pero sin forzarlos a que hablen o nos cuenten. En muchas ocasiones los niños necesitan primero calmarse, luego lavarse la cara y después recién podemos intentar que nos cuenten que les pasa y conversar al respecto.

Ejemplos en la práctica

En un almuerzo, los niños están sentados alrededor de la mesa redonda, son 6 niños de 3 y 4 años. La docente que suele estar con ellos en el almuerzo va a buscar algunos cubiertos faltantes mientras otra docente comienza a servirles los ravioles, agregándoles el queso rallado al hacerlo, a todos los niños... Cuando la docente que siempre los acompaña vuelve al comedor, una de las niñas llora muy angustiada. Entonces la maestra que acaba de entrar le pregunta por qué llora. La docente, que le había servido la comida, le contesta que la niña se encaprichó y no quiere comer.

La docente que siempre los acompaña en el almuerzo se detiene por un momento y piensa en que tiene dos opciones: la primera, decirle que coma la comida, que no se ponga caprichosa; la segunda, bien diferente, es la que elige... Entonces acerca una silla y se sienta al lado de la niña, le da la mano, la mira y le pregunta (con tono amable) «¿qué pasa, Cele? ¿Por qué no querés comer? ¿No tenés hambre?». La niña la mira, ya más tranquila, aunque aún seguían cayéndole las lagrimas, y le dice: «Vos sabés que no me gusta el queso rallado». La situación se resuelve sin problemas cuando a la niña se le sirve un plato de comida sin queso rallado.

Analicemos esta situación

La docente entendió que muchas veces tras «berrinches» de los niños, que pueden parecernos exagerados, solo hay pedidos, pedidos sensatos, y que solo basta con acercarse un poquito para poder escucharlos, entenderlos y ayudarlos.

Es importante no perder de vista, que aunque trabajamos con grupos de niños, cada niño tiene gustos, necesidades, personalidades diferentes y que, aunque es fundamental trabajar sosteniendo la mirada en «el grupo», nuestra mirada debe detenerse constantemente en cada uno de los niños respetando así sus gustos, su historia, y su subjetividad.

Es importante recordar que un grupo no se forma por la sola presencia de «varios» niños, sino que adquiere el carácter de «grupo» cuando cumple determinadas condiciones, como expresamos anteriormente.

Pero ¿cuándo miramos a los niños y cuándo miramos al grupo? Siempre, todo el tiempo estamos yendo y viniendo entre ambos, en un delicado movimiento de ida y vuelta entre los individuos y el grupo.

Otro aspecto sobre el cual debemos reflexionar, se refiere a cuándo intervenir en una discusión que se da entre los niños. Ellos suelen pelearse por los juguetes, o porque dos niñas no dejan que una tercera juegue con ellas, o porque alguno empujó a otro, o porque se dijeron algo que los molestó...

¿Qué debemos hacer? Existen varias opciones, aunque no todas ellas parecen adecuadas:

- retarlos para que dejen de pelearse y hagan silencio,
- dejarlos que discutan aunque se vayan enojando cada vez mas y recién ahí retarlos cuando alguno le pegue al otro, o
- dejarlos conversar y discutir e intervenir cuando veamos que no pueden resolver solos el conflicto, contarles nuestra opinión y ayudarlos a conciliar.

Por ejemplo, durante un momento de juego libre en los sectores, tres niñas discuten acerca de quién será la madre y quiénes las hijas durante el mismo. Podemos intervenir diciéndoles que si van a discutir no van a jugar o dejarlas que debatan hasta que seguramente alguna se enoje y se ponga a llorar o le pegue a otra; pero también podemos observar atentamente si logran resolverlo, y de lo contrario acercarnos y preguntarles acerca del problema y proponerles que prueben jugando a que cada una es la mamá un rato y después alternen los roles. Obviamente esta tercer opción, alejada de las decisiones lineales y así mismo de la idea de «no intervención», favorece la reflexión compartida y la búsqueda de acuerdos y soluciones respetuosas de todos.

Pensemos en otro ejemplo, en estrecha relación con el anterior: los niños observarán una película en DVD junto a su maestra, durante el momento del descanso. La docente seleccionó previamente varias opciones, para que los chicos puedan elegir cuál ver, dentro de una cantidad limitada de cinco películas. La docente busca que los chicos aprendan a decidir en grupo. Esto favorece absolutamente la conformación de lo grupal y para los niños es un gran aprendizaje decidir en conjunto con los demás cuál de todas las películas verán. Cada uno debe esperar su turno para hablar y decir cuál quiere y en caso de que más niños quieran otra, aceptar la frustración que le producirá que no se vea la película que eligió. Muchas veces con estas actividades los chicos aprenden formas de vincularse, de tomar decisiones, que irán incorporando y sentarán las bases de sus futuras formas de, por ejemplo, decidir en un grupo de compañeros qué actividades realizarán. Estas son decisiones con las que nos encontramos a diario los adultos, y son situaciones que muchas veces los niños viven en sus casas con sus hermanos o primos, por lo tanto es muy favorable que podamos construir con ellos modos de abordarlas.

Veamos otro ejemplo más

Se realiza una actividad con todos los chicos, haciendo una huerta en el parque, una de las niñas, de 3 años, comienza a pelearse con sus compañeros porque quiere tener todos los objetos que están utilizando para la actividad; obviamente esto interfiere en el desarrollo de la misma, ella no puede disfrutar ni deja que sus compañeros puedan hacerlo. Frente a esto, y luego de reiterarle en varias oportunidades que si continuaba quitándole los objetos a todos sus compañeros, llorando y pegando cuando no los obtenía, no iba a poder seguir compartiendo la propuesta, se la separa del grupo llevándola a conversar a otro lugar, mientras la actividad continuaba con la otra docente. Allí se le explica que de esa forma ella no puede participar con los otros y que es una pena porque quedándose afuera se pierde de hacer un montón de cosas divertidas e interesantes, y que si se calma puede regresar, siempre y cuando esté en condiciones de sostener esta actitud. La niña se tranquiliza, comprendiendo todo lo que perdía con esas acciones y vuelve a incorporarse en la propuesta.

Analicemos esta situación

Si las actividades que les proponemos a los chicos son ricas en contenidos y acciones, convocantes, significativas y divertidas para ellos, es mucho más probable que estas situaciones no se generen. Bien sabemos que los niños muchas veces asumen estas actitudes cuando están aburridos. Esto no significa que no existan situaciones que se presenten en ellos y sus modos de vincularse que las puedan generar. Por otra parte, la resolución presentada sólo puede concretarse si el vínculo del niño con el adulto sostiene la posibilidad de escucha y confianza, respeto y comprensión. Qué tarea compleja la del educador: enseñar constantemente, con cada mirada y cada acción; hay que ser extremadamente cuidadosos entonces con todo lo que hacemos, y eso, definitivamente, es un gran esfuerzo. Pero trabajar con niños así lo requiere y si no estamos preparados para asumir la complejidad y la felicidad de esa tarea, no debemos asumir la responsabilidad de educarlos y menos cuando ellos son pequeños.

El niño necesita aprender demasiado para adentrarse en la vida escolar, con todas sus variables, tan diferentes a las situaciones familiares.

> «El niño debe aprender a ser uno entre una multitud de pares en un aula que está dirigida por una figura de autoridad relativamente impersonal que da órdenes y tiene el poder de manejar el elogio y la culpa. Lo que el niño aprende sobre el modo de encarar «las multitudes, el elogio y el poder» modela, según este punto de vista de moral pública, su concepción de cómo se debe actuar para seguir adelante e incluso prosperar en el ámbito público» (Kohlberg, 1970).

Para colaborar en este proceso, es necesaria la coherencia tangible entre los valores de la escuela y las normas de acción que los concretan diariamente. Ambos deben sostenerse desde la mirada ética y la firme creencia en el potencial de los alumnos, que definen necesariamente el proceso de enseñanza.

> «En nuestra sociedad, la autoridad proviene de la justicia, y en nuestra sociedad aprender a vivir con la autoridad implica aprender a entender y a sentir la justicia» (Kohlberg, 1970). «La educación para la justicia, entonces, requiere hacer escuelas más justas, y alentar a los estudiantes a adoptar un rol activo para hacer más justa la escuela» (Kohlberg, 1971).

Como dice Durkheim, las escuelas no pueden liberarse de la autoridad en las aulas. «La seria tarea de la educación moral deliberada, como Kohlberg aprendió de Durkheim, implica abrir ese proceso y ocuparse de los modos en que se hacen y se ponen en vigencia las nomas de conducta cotidianas. Porque son estas reglas las que definen la atmósfera moral —el contexto para el aprendizaje moral— en la escuela». Las escuelas deben organizarse, pensar y accionar desde un compromiso con lo ético y filosófico, y con los principios morales universales.

Sabemos que existen conflictos en las instituciones, entre las personas y entre los intereses colectivos y personales, pero comprometidos con la perspectiva del colectivo, si bien no se pueden subestimar las necesidades e intereses individuales, deben definirse desde la mirada en el bien común y las responsabilidades que se asumen como institución educativa.

Una escuela debe conformarse como contexto en el que los alumnos aprenden de los docentes el proceso por el cual se crean las normas y los reglamentos en una sociedad justa.

«Respecto de los valores éticos, la ideología progresista agrega los postulados del desarrollo y la democracia. La noción de democracia educacional es aquella en que la justicia entre el profesor y el alumno significa participar de una comunidad en la que se toman decisiones axiológicas en forma compartida y equitativa» (Kohlberg y Mayer, 1972).

Para aprender a «entender y sentir justicia» los estudiantes deben ser tratados con justicia y también exhortados a actuar con justicia.

«Para Kohlberg, eso significa *democracia educacional*: escuelas en las que cada uno tiene una voz formalmente igual para establecer las reglas y en las que la validez de las reglas es juzgada por su justicia respecto de los intereses de todos los participantes. Si el mejor aprendizaje es el que se logra haciendo, entonces los estudiantes pueden aprender mejor la justicia no sólo al discutir sus demandas en abstracto, sino también al actuar según sus demandas en el aquí y ahora de la jornada escolar.

(...) La democracia no puede ser una maniobra superficial, un gesto hacia la equidad que deje la tradicional estructura de autoridad en su lugar...» (Kohlberg y otros, 1997).

Sin embargo, no puede dejarse de lado el lugar imprescindible y necesario de la autoridad para sostener un encuadre claro y preciso, normas consensuadas y aceptadas, participación activa y responsable en función de las decisiones institucionales, desde la aceptación y participación de todos en el esfuerzo y el bien común. Se hace necesario sostener el sentimiento compartido de responsabilidad sobre las normas escolares, que se aprenden viviéndolas. Retomando a Kohlberg, se puede decir que el mejor modo para que los alumnos aprendan los valores democráticos de la sociedad es vivenciándolos y dándoles la oportunidad de practicarlos. Es más probable que los errores se corrijan en una sociedad democrática que aliente la expresión y análisis de las opiniones, que en una sociedad cerrada y autoritaria; la democracia incentiva a los alumnos a seguir las normas de la escuela; al comprometerse se vivencian sentimientos personales y sociales que ayudan a mantener la coherencia en las acciones. Esto es absolutamente válido para la Educación Inicial.

Etimológicamente, la autonomía implica autogobierno, es decir, hacer elecciones que no dependen de la voluntad de otros; sin embargo,

implican establecer relaciones con los otros y tenerlos en cuenta, ya que estas acciones jamás se logran alejados o aislados de los demás.

> «Piaget pensaba que en tanto los niños están constreñidos por las relaciones heterónomas, son egos, pero no «Yoes» o personalidades reales. La personalidad se constituye mediante relaciones de respeto mutuo. El yo autónomo es un yo social. Piaget sostenía que la cooperación es necesaria para la autonomía.
>
> La participación democrática también es necesaria para promover el desarrollo hacia la autonomía. El respeto por las personas autónomas comúnmente requiere formas democráticas de toma de decisiones. Desde los primeros años de vida, los niños, comienzan a desarrollar intereses, aptitudes y un sentido de equidad» (Kohlberg y otros, 1997).

«El desarrollo del juicio moral responde a la intervención educacional» (Kohlberg y otros, 1997). Apelamos a un desarrollo que no sea «temporal de aprender respuestas correctas» (al decir de Kohlberg). La posición de Kohlberg proporciona una solución al problema de cómo enseñar valores morales sin imponerlos a los niños, para que los comprendan mejor y luego se apropien de las normas, sosteniendo la mirada en el grupo y no sólo en el individuo.

> «La meta del desarrollo de la educación moral debe ser un cambio en la vida de la escuelas así como en el desarrollo de cada estudiante. Porque la enseñanza de la justicia, como la enseñanza de la lectura o la aritmética, se realiza en el *contexto* de un aula y una escuela, y el modo en que los estudiantes experimentan la vida del aula y la escuela tiene un efecto modelador sobre lo que aprenden de lo que enseña el profesor» (Kohlberg y otros, 1997).

Hemos presentando, a lo largo del desarrollo del libro (en las ideas y especialmente en los diferentes ejemplos y sus respectivos análisis), las fortalezas de una educación respetuosa de las posibilidades infantiles, que las sostenga y andamie, y que «tire de la cuerda del desarrollo» a través de sus propuestas de enseñanza significativas, potentes y promotoras de nuevas posibilidades y de aprendizajes pertinentes. Si todo esto se pone en juego desde la mirada centrada en la formación de sujetos autónomos, creativos, participativos, respetuosos de los propios

derechos y de los de los otros, posibilitados paulatinamente de cooperar y participar activamente con los demás, seguramente se sostendrá la formación de sujetos desde los ideales democráticos conformando una sociedad más justa. Como explican Piaget y Kammi, el compartir o prestar un juguete se realiza con una actitud muy diferente si se hace voluntariamente, porque el deseo del niño de mantener una buena relación con otra persona anula su deseo de retener el juguete.

> La autoridad:
> «Se trata de un bien ejercido en bien de otros (...). El cuidado de los otros es el don de la autoridad (...). En el extremo opuesto se hallan las imágenes de autoridad que no pretende cuidar de nadie (...).
> (...) la autonomía es la heredera de la dirección opuesta al individualismo (...)
> Algo indiscutible y seguro, algo que una a la gente: ese es el vínculo de la autoridad (...)» (Reiner, 1980).

De todas formas, debemos reconocer lo autoritario que anida en el entramado institucional, justamente, para intentar evitarlo o subsumirlo a los entramados democráticos, que nos ubican en los valores de la solidaridad y la participación.

Pensamos en las instituciones y el lugar de la autoridad, siempre generadora de acuerdos y tareas cuanto más compartidas mejor, desde una mirada sostenida en el bien común. Ya mencionamos la necesidad de que las instituciones escolares se conformen como un entramado que sostenga las tareas de todos, imposibles de abordarse desde la soledad y el individualismo.

Las instituciones están conformadas por grupos, requieren del trabajo de grupos y en grupos, tienen reglas de funcionamiento que implican necesariamente la articulación, los intercambios y la comunicación.

Cada grupo se conforma con características propias que se modifican cuando se incorpora o se retira uno de sus integrantes, por eso cada año escolar nos encuentra con un grupo diferente sólo porque alguien se integró a la institución (o a alguno de los grupos) o alguien dejó de pertenecer a ella; a esto se agregan los cambios que se generan en función de los encuentros y desencuentros que se van presentando entre los distintos integrantes. El grupo es concebido, desde las tendencias actuales, como un «espacio de atravesamientos múltiples», se piensa en términos de redes, de transversalidad en las que se inscriben los procesos y se producen los acontecimientos singulares que pueden dar lugar a que el grupo devenga.

El docente debe provocar lo grupal, la necesidad de trabajar con los otros, dando lugar a la diversidad y la particularidad de cada uno.

> «Dados un tiempo, un espacio, un número de personas y algún objetivo común, se crean las condiciones de posibilidad para que un agrupamiento se constituya en un grupo. Tiempo, espacio, número de personas y objetivo conforman un dispositivo. Esto es, una virtualidad, pero específica y propia de ese grupo y no otro» (Fernández y Del Cueto, 1985).
>
> Nos referimos tanto a la conformación de un grupo de trabajo institucional, integrado por todos los miembros de la institución, como al grupo escolar que implica cada sala. Los aportes que hacen referencia a los grupos deben ser considerados desde la mirada peculiar que implica un grupo escolar, con un docente responsable de la enseñanza, que es también coordinador de las propuestas, siempre enriquecidas si se desarrollan desde la mirada de lo grupal.
>
> «(...) un grupo en distintas etapas de selección y solución de problemas, va a tener diferentes requerimientos de roles: (...) un mismo grupo en diferentes etapas de su desarrollo tendrá también diferentes requerimientos de roles en función del nivel de madurez que ha alcanzado en lo que hace a la capacidad de sus integrantes para cooperar en la resolución de tareas. Vamos a agregar que una de las funciones más importantes del coordinador será la de ayudar a discernir los requerimientos de roles, los roles que necesita el grupo en una subfase dada, a fin de lograr sus objetivos.
>
> (...)
>
> Podemos afirmar —siguiendo a Thelen— que el coordinador tiene que cumplir cuatro funciones básicas: a) mantener la discusión centrada en el grupo a fin de que sea de interés para todos y que todos puedan participar; b) salvaguardar la libertad de expresión para que todos los participantes puedan decir lo que realmente piensan; c) mantener la discusión en un nivel lo suficientemente práctico para que todos puedan entender el tema que se está tratando; y d) mantener la suficiente sensibilidad sobre lo que está ocurriendo a fin de reorganizar las actividades de los participantes de forma tal que facilite el autoaprendizaje de mejores comportamientos y conductas.
>
> (...)

> Es necesario precisar aun más; un grupo no siempre marcha «sobre rieles». Muchas veces y por diversas razones ciertos conflictos grupales permanecen sin resolverse, generando situaciones de tensión, apatía o indiferencia que anulan o limitan el esfuerzo común. Son las situaciones que ha señalado Thelen como «problemas de proceso», que pueden derivar en una estereotipia del grupo (...). En esas situaciones ¿cómo producir una comunicación realista, una atmósfera adecuada y un mejor aprendizaje? O, en otras palabras: ¿cómo reducir o evitar los rasgos «negativos» o «frustrantes» y propiciar los efectos «satisfactorios» y productivos?» (Romero, 1992).

Como ya explicitamos, estas ideas brindan aportes para pensar tanto al «grupo institucional», como al «grupo de docentes» o a cada «grupo de niños». «Mirar» a los diferentes grupos que integran la institución desde las mismas nos ayuda a trabajar lo necesario, reconociendo la fortaleza de los grupos que interactúan, intercambian y se conforman como tales.

El conflicto es inherente al grupo, porque nos encontramos con la existencia de más de un grupo o grupos superpuestos en un grupo.

Retomando a Romero, el docente debe tener sensibilidad, debe garantizar que se comprenda la tarea a realizar, los integrantes de los subgrupos deben mantenerse y orientarse mutuamente con respecto a la misma y el docente coordinador debe propiciar un enfoque que asegure el esclarecimiento de las metas, mantenga en movimiento la acción del grupo y facilite la resolución de los problemas de comunicación, estimulando la participación de todos. El grupo debe elegir lo senderos a seguir para lograr sus objetivos y sobrellevar los problemas que se presenten de evaluar las diferentes alternativas de acción posibles, y el docente coordinador debe facilitar la reorganización del ritmo de trabajo, brindar la información necesaria o requerida, facilitar la relación entre los medios al alcance del grupo y los fines a obtener estimulando la adecuada valoración de los mismos.

Cuando pensamos en grupos de niños de Nivel Inicial, debemos adecuar estas expectativas a las posibilidades reales, sin desconocer las fortalezas que se alcanzan desde una mirada educativa centrada en lo grupal. La misma implica la organización de tareas en pequeños grupos o subgrupos, por la riqueza de los intercambios cooperativos que producen. Los niños pueden y deben ponerse de acuerdo en relación a las acciones a seguir, como, por ejemplo, qué personaje realizarán a través de los títeres o las máscaras, o qué materiales necesitarán para

realizarlos. Estas decisiones son de gran importancia para los niños pequeños. Los talleres implican una puesta en juego constante de estas situaciones que promueven las tareas compartidas, los acuerdos y la conformación de los grupos.

Cuando los integrantes de los subgrupos intercambian activamente, la tarea del docente coordinador es más rica, porque debe sintetizar los aportes para incentivar nuevas elaboraciones y realimentar al grupo; para esto debe:

- brindar nueva información,
- colaborar con las situaciones de estancamiento,
- evitar las discusiones sin sentido,
- dar apoyo afectivo,
- dar apoyo emocional que mantenga unido al grupo pese a las divergencias,
- armonizar, aliviar tensiones, alentar nuevas expresiones cuando el grupo toma decisiones en respuesta a la tarea planteada.

Se hace necesario evitar las peleas o desacuerdos tales que segreguen o aíslen a uno o varios miembros, incorporando al grupo la aceptación de posibles disidencias. Los acuerdos que van surgiendo relajan las tensiones y aumentan la solidaridad grupal, situación que se invierte en el caso de las disidencias no resueltas satisfactoriamente. Es fundamental ayudar al grupo a lograr la integración y a extraer experiencias positivas de los desacuerdos y de las situaciones grupales negativas; esto se logra con la instauración de roles móviles. En el caso del Nivel Inicial, esto se favorece interviniendo ágilmente cuando los niños no pueden resolver por sí solos los conflictos, atendiéndolos pero sin darle más importancia a la situación de la que realmente amerita; por ejemplo, si un niño quiere elegir un subgrupo y ya no tiene lugar, se lo ayuda a elegir otro rápidamente explicándole que la próxima vez podrá hacerlo; o cuando se decide a nivel subgrupal, por ejemplo, los colores a utilizar en el cuadro a realizarse entre todos o la escena del cuento que van a representar conjuntamente, si no logran ponerse de acuerdo (situación que no es demasiado común) el docente intervendrá intentando que alguna de las partes ceda o realizando una votación. Casi en la totalidad de los casos, los niños rápidamente se incorporan a los grupos y a la tarea demostrándonos que no era tan importante lo que estaba sucediendo; sin embargo, si en alguna de estas situaciones el niño en cuestión no logra aceptarlo, podemos plantearlo al grupo y modificar la decisión, porque nunca se trata de generar un sufrimiento en los niños. Ellos siempre deben sentirse escuchados, comprendidos y atendidos, sea cual sea la decisión que se tome.

También suele suceder que consideremos que no permitir el trabajo de algunos niños en un mismo grupo los favorece a ellos, al grupo total y a las tareas; en esos casos podemos intervenir, siempre explicando los por qué y solicitándoles que elijan diferentes pequeños grupos para trabajar, hasta que vayamos viendo que esta situación puede modificarse. Una vez más, con las explicaciones pertinentes y las decisiones justas, todas nuestras decisiones ayudan a construir desde la mirada democrática, el respeto, la cooperación, la autonomía, la solidaridad.

Puede parecer que los aspectos presentados anteriormente con respeto a lo grupal no son pertinentes para la Educación Inicial. Sin embargo, y como abordaremos en el Capítulo 6 en relación a la modalidad de taller, los niños pueden comenzar a conformarse como grupo y construir la idea de un grupo, de manera paulatina. Crear la necesidad de trabajar con los otros, a través de nuestras actitudes cotidianas, y especialmente a partir de propuestas que impliquen una fuerte presencia de tareas en pequeños grupos, fortalece y favorece la conformación grupal, la posibilidad de trabajar con los otros y los procesos de enseñanza y aprendizaje. Como ya expresamos, todas las acciones mencionadas anteriormente, como, por ejemplo, las decisiones al interior de los subgrupos, las búsquedas de acuerdos, las resoluciones compartidas de consignas y tareas, la selección grupal del sendero a seguir en función de la propuesta, son acciones y actitudes absolutamente pertinentes con y en los niños pequeños, siempre que se trabaje lo grupal.

Esto se realiza desde acciones tan simples como solicitar que se ocupen de que la sala quede ordenada como responsabilidad de todo el grupo en lugar de que el docente divida tareas específicas para cada uno (que siempre incluyen al que ordena mejor y más rápido), o que un integrante del subgrupo sea elegido para buscar los materiales de trabajo para todo el grupo luego de establecer los acuerdos con respecto a los que necesitarán para realizar la tarea propuesta. También se favorece cuando los niños acostumbran a compartir los alimentos, juguetes, elementos de trabajo que traen. Las propuestas que implican el trabajo en pequeños grupos colaboran profundamente en estos logros, y cuanto más estén pensadas desde la mirada grupal favorecerán mejores frutos.

Veamos un ejemplo

Un docente organiza un taller de cocina en el marco de los talleres integrando las dos salas del Jardín (la sala multiedad de 3 y 4 años con la sala de 5 años) articulando la tarea de ambos

turnos de la jornada completa. Propone un taller en el cual durante el primer encuentro los niños deben confeccionar los gorros y delantales de cocineros para cocinar en el segundo encuentro; no les plantea que cada uno realice su gorro y su delantal sino que elijan entre cuatro opciones: el subgrupo 1 hace gorros y lo pinta, el subgrupo 2 hace gorros y los decora con papeles, el subgrupo 3 hace delantales y los pinta, el subgrupo 4 hace delantales y los decora con papeles. La propuesta implicaba confeccionar gorros y delantales para todos, por lo cual los diferentes grupos iban haciéndolo hasta que todos estén terminados; luego los contaron a fin de garantizar que todos tendrían uno

Cuando la maestra del otro turno realiza el segundo encuentro, les propone cocinar y para eso ponerse cada uno un gorro y un delantal, entonces cada niño elige uno y se lo pone, sin presentarse ningún tipo de conflicto. La propuesta se basa en cocinar empanadas; los niños deben elegir el subgrupo de acuerdo al relleno que les quieren poner: queso y jamón, queso y aceitunas, jamón y tomate, choclo y huevo; en el interior de cada subgrupo deben acordar el repulgue que le harían a cada tipo de empanada para distinguirlas una vez horneadas.

Al finalizar el segundo encuentro del taller, meriendan comiendo las empanadas e invitando al otro taller a compartirla

Analicemos este ejemplo

La mirada en lo grupal implica presentar tareas que creen la necesidad de trabajar con los otros cooperativamente, resolver problemas conjuntos, decidir los caminos a seguir, en función de las consignas presentadas por el docente. Si las propuestas y las consignas ubican la mirada en el grupo y tienden al desarrollo de acciones compartidas, es muy común que los niños lo vayan incorporando y realizando con naturalidad. Nadie hizo mención en este caso a «tu delantal» o «mi delantal» sino a la necesidad de que cada uno tenga uno y de que todos nos ocupemos de que así sea, y los niños en ningún momento comentaron «este lo hice yo y entonces lo quiero para mi» ni formaron parte de ninguna disputa al respecto, porque fue presentado, desarrollado y logrado como un trabajo grupal y compartido.

Por otra parte, el ejercicio de ponerse de acuerdo al interior de cada subgrupo acerca del repulgue a realizar y la organización subgrupal para ir haciendo todas las empanadas que eran responsabilidad de ese grupo, también da cuenta de esto.

Un grupo, conformado como tal y trabajado en función de las acciones cooperativas, va apropiándose de sus riquezas y de las fortalezas de producir con los otros. La mirada en lo grupal implica detenerse a pensar en las propuestas y consignas, incorporando aspectos que incluyan y favorezca las ideas cooperativas y las producciones compartidas, que necesariamente favorecen la conformación del grupo.

«(...) sabemos desde la teoría que al margen de lo que aparezca en la superficie, la situación de grupo suele estar cargada de emociones que ejercen sobre el individuo una influencia poderosa y frecuentemente inadvertida...

Antes de delinear posibles indicadores conviene hacer algunas precisiones teóricas los conceptos de *mentalidad grupal y cultura de grupo* presentan diferente grado de abstracción. Nuestra tarea consistirá en hallar indicadores de una cultura de grupo determinada que nos permita *inferir*, en un segundo nivel de interpretación, cuál es la mentalidad grupal predominante.

Al mismo tiempo, lo que en un primer nivel de interpretación podemos identificar como la estructura que el grupo logra, las tareas que se propone y la organización que adopta —cultura de grupo— no aparece sólo como derivación de la mentalidad grupal, sino como función del interjuego —conflicto— entre la mentalidad y las necesidades individuales. Mentalidad grupal, cultura de grupo y necesidades individuales se presentan entonces como una triada de interacción mutua, y el grupo como resultante de ésta.

Los supuestos básicos dan cuenta de una mentalidad grupal predominante. Son *hipótesis interpretativas* acerca de cual es el tipo de contribución inconsciente que los miembros realizan en un momento dado y que da como consecuencia una «expresión» unánime de la voluntad del grupo. En este sentido, la cultura del grupo mostrará siempre evidencia de los supuestos básicos subyacentes.

(...)

Dado que la mentalidad del grupo aparece como una constitución de emociones, y los supuestos básicos «califican» o proveen de un contenido a la mentalidad grupal, la identificación del *estado emocional* asociado a determinada cultura de grupo constituye un paso central en la diferenciación entre supuestos básicos.

Siguiendo esta línea, en relación con un Supuesto Básico de dependencia convendrá atender a los siguientes indicadores:

- La clara sensación de apatía por parte de los miembros, expresada en silencios reiterados, desgano, desinterés, falta de participación en la situación, etc.

- La demanda de guía, ayuda, pautas para llevar adelante la tarea, hacia alguien a quien se identifica como líder capaz de proveer la solución a los problemas, y que a su vez puede ubicarse en ese lugar que le es otorgado o no.

- La expresión reiterada —vinculada a la demanda anterior— de impotencia, de imposibilidad de hacer el trabajo, de la falta de condiciones suficientes, etc., y especialmente la incapacidad para creer que pueden aprender algo valioso por la cooperación mutua: lo cual los ubica en la necesidad de demandar ayuda».[10]

Podemos pensar que la apatía o aburrimiento, el desgano o desinterés, además de referirse al tipo de propuestas y al estilo de las intervenciones docentes, como presentamos en los *Capítulos 1* y *2*, pueden deberse a problemáticas sobre lo grupal, como las recientemente mencionadas. También podemos decir que la excesiva demanda de guía y ayuda hacia el educador puede deberse tanto a problemas de autorregulación grupal, de falta de autonomía por parte de los niños seguramente no generada por el docente o a problemas en el planteo de las propuestas de enseñanza o las consignas presentadas.

Sabemos que muchos de los temores que produce el trabajo en pequeños grupos se sostienen en la fantasía de perder el control de la situación grupal y la sensación de no poder dividirse en mil partes para estar en todos lados al mismo tiempo. Entonces, se hace necesario organizar tareas que tengan en cuenta algunas condiciones para que puedan concretarse adecuadamente:

- *Las propuestas a realizar en cada subgrupo deben presentar igualdad* en cuanto al interés que despierten en los niños, la duración que implicarán, la atracción en relación con los materiales a utilizar... Por ejemplo, si es un taller de juegos de recorridos matemáticos y uno de los tableros es mucho más grande, colorido y atractivo, ¿no es obvio que todos los niños querrán ir al subgrupo que tiene ese tablero? Si es un taller de murga, en el cual un

10. Mazza, Diana, «Guía para la aplicación de la teoría de Wilfred Bion». Ficha de cátedra.

grupo organiza la música, otro los carteles, otro los pasos del baile y otro es responsable de pintar las remeras que se pondrá cada niño como vestimenta y que cada uno trajo de su casa para el evento final, ¿no es lógico que todos quieran ir al subgrupo que pinta las remeras?, ¿no era más pertinente que cada niño pinte su remera en una primera actividad individual y que después se dividan en los pequeños grupos para realizar las otras tareas con igual nivel de importancia y duración?

- *Las consignas* deben ser lo suficientemente *claras y concisas* para favorecer la autorregulación grupal en función de las tareas a desarrollar y *amplias* para que cada grupo tome sus resoluciones, establezca sus acuerdos y el sendero a seguir para concretarlas... Si no se comprende la consigna, los niños comienzan a solicitar la presencia del docente, quien se siente «tironeado» de todos lados; si es demasiado amplia los grupos no saben qué rumbo tomar, y si es demasiado directiva y apunta a una única respuesta correcta, todo lo mencionado acerca de la autonomía y autorregulación grupal y la puesta en juego de los acuerdos y decisiones en conjunto pierde su sentido.
- *Las tareas elegidas* deben posibilitar a los niños realizarlas *sin la necesidad de la presencia adulta*, que debe rotar por los grupos, colaborar, incentivar, sostener las acciones subgrupales, generar las interacciones y la resolución de las consignas (como mencionábamos anteriormente cuando hacíamos abordábamos el rol del docente coordinador), pero sin ser imprescindible para avanzar en los procesos grupales. Cuando es necesario que en algunos momentos puntuales de las propuestas el educador esté presente, esto debe ser previamente pensado y organizado... Por ejemplo, si se realiza la producción de cuentos a partir de personajes y el docente debe realizar la escritura mediatizada de los mismos, mientras esto se desarrolla en un subgrupo, los otros deben tener otra tarea a realizar, como dibujar y pintar los personajes en el escenario en el cual se desarrolla la historia, a fin de que los niños no estén esperando la presencia del adulto sin poder avanzar en las tareas, sino que rotativamente se escriba en un pequeño grupo mientras los otros van realizando autónomamente la producción de los personajes.
- *La dinámica grupal* implica una distribución de los niños en los subgrupos por propia elección de acuerdo a las tareas a desarrollar o los grupos a conformar, que debe realizarse de manera ágil para no perder la dinámica; como hemos explicitado en los capítulos

anteriores, nunca uno por uno (creyendo que así pueden elegir mejor), sino presentando las opciones y animándose a que vayan decidiendo y acercándose al espacio en el cual se desarrollan la elegida. Esto implica aceptar el momento de *pre-tarea* como necesario para la organización y distribución de acciones y roles que rápidamente da lugar al momento de *tarea*, agradablemente visible porque da cuenta de que los pequeños grupos se organizaron y comenzaron a buscar los modos de abordar las consignas.

- *La organización grupal* necesita, en algunas oportunidades, cuando se considera necesario, que el docente intervenga en la distribución de los niños en los diferentes subgrupos; esto será exclusivamente cuando se considere que determinar que algunos niños no trabajen juntos y otros sí enriquece al grupo, a las propuestas y a cada niño; para intervenir en esta distribución y elección de las tareas, el educador debe explícitamente anunciar su intervención fundamentando los por qué de la misma... Por ejemplo, diciendo: «A mí me encantaría que puedan trabajar juntos y elegir con quiénes quieren hacerlo, pero lamentablemente en algunos casos yo voy a decidir porque sé que si no se perjudican para realizar las tareas, o porque es importante que conozcan más a otros compañeros y cómo es trabajar con ellos; esto será mientras yo vea que esto sigue siendo necesario, pero ni bien ustedes puedan trabajar bien juntos o hayan trabajado con diferentes compañeros, volveremos a la posibilidad de que elijan con quiénes quieren hacerlo, porque yo también quiero eso». Una buena estrategia, cuando los grupos presentan dificultades vinculares o queremos integrar más a todos sus miembros, es organizar pequeños grupos estables por un período de tiempo determinado, que realizan juntos todas las tareas, siempre explicando los motivos a los niños y haciéndolos participes de las decisiones.

En más de una oportunidad, en la Educación Inicial, creemos realizar un trabajo en grupo y, sin embargo, los niños (por ejemplo) solamente comparten el papel afiche, pero cada uno está realizando un trabajo individual; ya expresamos que para que sea un verdadero trabajo en grupo, con los otros, se debe crear la necesidad de trabajar en conjunto, es decir, los otros deben ser necesarios para concretar las tareas, y esto es algo que los talleres favorecen (como retomaremos en el *Capítulo 6*). La necesidad de trabajar con los otros, se genera, como explicitamos, a través de las propuestas y las intervenciones; cuando los niños se necesitan mutuamente para concretar las consignas, tomar las

decisiones, elegir las resoluciones, lo ponen en marcha antes de lo esperado, y esto favorece el proceso de conformación de lo grupal. Son logros que se construyen en lo cotidiano; por ejemplo, todos ordenan lo de todos porque el grupo necesita la sala ordenada para continuar trabajando más allá de quien utilizó cada cosa, los que saben abrocharse el delantal ayudan a los que no lo logran realizar solos o se ayudan mutuamente si es necesario...

Como ya explicitamos, el desarrollo de la autonomía se alcanza en estrecha relación con la puesta en marcha de acciones cooperativas; la dinámica grupal se enriquece cuando los niños asumen actividades como repartir los materiales, las tazas, la leche o el té, pegar sus propias notas en sus cuadernos... Esto genera solidaridad y autonomía, favorece la conformación grupal y una asunción y adjudicación flexible de los roles (si se tiene en cuenta la necesaria rotación en las tareas y acciones). Por otra parte, colabora con la dinámica, con el educador y con sus tareas, ya que al no centralizar las acciones puede ocuparse de la coordinación grupal, el planteo de las consignas y el andamiaje de las propuestas; por ejemplo, en lugar de que los niños esperen sentados a que se repartan los materiales de a uno, y el docente le destine tanto tiempo a esto, que se vayan diluyendo la propuesta a realizar y la consigna a presentar, pueden estar organizados en un sector al alcance de los chicos y que sean ellos mismos quienes los vayan a buscar...

Sabemos que, para el logro de una buena dinámica grupal, no es necesario que comiencen todos juntos, sino que es mejor aceptar los tiempos personales, que vayan empezando cuando puedan y que aprendan a esperar cuando van terminando; cuando un subgrupo termina su tarea antes que los otros (algo que sucede muy comúnmente en el Nivel Inicial), mientras espera que finalicen, puede tener otra propuesta a realizar... Por ejemplo, mirar cuentos o desarrollar algunas alternativas de juego espontáneo.

Todo esto sólo es posible en grupos conformados desde relaciones cooperativas, sustentadas en la solidaridad y el trabajo compartido, y con un educador que sostenga su mirada en lo grupal.

> «Deutsch (1949-1962) conceptualizó tres tipos de estructuras de objetivos que organizan la conducta interpersonal: cooperativa, competitiva e individualista. En la estructura de tipo *cooperativa*, las metas de los individuos considerados aisladamente, están ligados de modo que hay una correlación positiva entre la consecución de éstas. Bajo condiciones puramente cooperativas un individuo puede obtener su meta si y

sólo si los otros participantes pueden alcanzar la suya. En una situación social *competitiva*, las metas de los participantes, considerados aisladamente, están ligadas de modo tal que hay una correlación negativa entre sus logros. Un individuo puede alcanzar su meta si y sólo si los otros participantes no lo logran. Finalmente, en una situación *individualista* no hay correlación entre el logro de las metas de cada participante. Así, cada persona persigue un logro que es beneficioso desde el punto de vista personal, considerando irrelevantes los esfuerzos de los otros participantes en la situación» (Johnson y Johnson, 1985).

Es evidente que las experiencias de aprendizaje cooperativo promueven mayores logros, relaciones interpersonales más ricas y mejores estrategias de acción, que las competitivas e individualistas. Sabemos que el apoyo entre pares, el aliento, la regulación, son sumamente importantes en las tareas con niños pequeños, además de la guía y el sostén de los docentes. Sabemos también que las situaciones de aprendizaje cooperativo posibilitan que los alumnos expresen sus ideas y sentimientos, atiendan más a las propuestas docentes e interaccionen con los otros con mayor riqueza.

Todas las propuestas y acciones que generen una implicación mutua más activa, el mirarse, cuidarse y ayudarse mutuamente, el alentarse, colaboran en que todos los miembros del grupo estén integrados en las propuestas y en los procesos de aprendizaje; esto alienta las relaciones positivas y los sentimientos de aceptación y apoyo, que posibilitan mantenerse unos a otros en tarea, desde la mirada cooperativa y solidaria que favorece a cada uno y enriquece las acciones de los educadores y las propuestas de enseñanza.

Desarrollamos de manera extendida a lo largo del libro, ideas acerca de la importancia de organizar propuestas de «buena enseñanza» desde la ética y el conocimiento, sostenidas por educadores comprometidos y críticos, e instituciones responsables que brinden una educación de calidad. Presentamos en este capítulo los modos en los cuales esto genera la formación de sujetos autónomos y cooperativos y el lugar del grupo en estas posibilidades. Agregamos aspectos vinculados con las potencialidades o dificultades que pueden incorporar las modalidades en que los grupos se conforman como espacios de aprendizaje, enriquecimiento y sostén o, por el contrario, como parte de un trabajo competitivo o individualista.

Algunas conclusiones relacionadas con lo grupal y la conformación de un grupo

1. *Desarrollar un importante trabajo sobre lo grupal*, centrado en las fortalezas de las tareas compartidas y los vínculos cooperativos, creando la necesidad de trabajar con los otros como modo de enriquecimiento mutuo, sosteniendo una mirada constante sobre los roles, estableciendo la complementariedad entre las tareas (de los niños entre sí, de los educadores entre sí...), la obligatoria diferenciación de roles que establece y encuadra (siempre respetuosamente) los diferentes lugares que debe asumir cada uno, y la importancia fundamental de una autoridad libre de autoritarismo pero firme en sus funciones de encuadre y sostén.
2. *Respetar la necesaria asunción y adjudicación de roles*, sostenida desde la flexibilidad, alejada de los estereotipos y sin establecer modalidades fijas y estancas, que no posibilitan el devenir fluido de las situaciones áulicas y los vínculos sanos. Cuando los grupos se conforman sosteniendo roles «estáticos» que determinan lugares «fijos» para cada niño, no se benefician ninguno de sus integrantes, ni los docentes ni la tarea. Por el contrario, la flexibilidad en los roles, la asunción rotativa de «lugares» diferentes, que ponen en juego diversas acciones y actitudes, posibilitan una mayor riqueza en la dinámica grupal y en las posibilidades personales.
3. *Reconocer que la conformación grupal* se logra paulatinamente, especialmente en las edades de los niños de Nivel Inicial, desde la mirada atenta a los procesos grupales y la presentación de propuestas que creen la necesidad de trabajar con los otros, generando vínculos cooperativos no individualistas ni competitivos.
4. *Recordar que el trabajo en pequeños grupos* colabora en la conformación de lo grupal, enriquece la comunicación y la participación, alivia las dinámicas de las propuestas con todo el grupo junto, favorece los intercambios y las tareas con los otros, la producción compartida, la resolución de situaciones, las tensiones de las largas esperas por el turno para hablar o accionar.
5. *Tener en cuenta la singularidad subjetiva*, lo subjetivo de cada niño, y para eso hay que conocerlos y tener un vínculo afectivo potente con cada uno; el individuo no se diluye en el grupo, por el contrario se retroalimenta y enriquece, se fortalece y se forma como un sujeto con los otros.

Retomando nuevamente a Fenstenmacher (1989), podemos plantear que en la situación de enseñanza siempre deben estar presentes un sujeto que tiene algo para enseñar, otro u otros que tienen algo para aprender y un conocimiento válido a ser enseñando y aprendido. Ahora bien, no se lo piensa desde el lugar del saber absoluto de unos y la ignorancia total de los otros, ni desde la creencia de que si uno enseña el otro indefectiblemente aprende, ni desde la incorrecta fantasía de que se pueden manipular desde el exterior los procesos personales de aprendizaje. Pero sí se lo considera desde la seguridad de que dependiendo del tipo de enseñanza que se brinde será el enriquecimiento de las posibilidades de aprendizaje que se alcancen. Sí se lo piensa desde la convicción de que los modos de enseñar determinan la riqueza de los logros. Sí se lo defiende desde la certeza de que los modos de comunicación y los vínculos que se establecen en las situaciones de enseñanza ejercen fundamentales influencias en el desarrollo y logros de los que aprenden.

Retomando a Meirieu, debemos inscribir la autonomía en el seno de toda actividad educativa.

A modo de cierre

Es fundamental...

Sostener un encuadre claro y una autoridad potente y respetuosa...

- Favoreciendo el desarrollo de la autonomía de los niños y la propia, estableciendo vínculos potentes y respetuosos, instalando una distribución equitativa y flexible de roles, estableciendo un encuadre claro y consensuado que incorpore la puesta de límites.
- Sosteniendo una autoridad libre de autoritarismo, diferenciando las sanciones por reciprocidad y los límites de los retos, amenazas, recompensas y castigos.
- Incorporando modalidades alternativas de organizar la enseñanza.

Alejarnos de los estereotipos de la Educación Inicial para pensar en lo grupal, las tareas y los límites, a través de...

- La distribución y articulación de roles intra e inter salas.
- La organización complementaria de las tareas y acciones.
- La organización institucional que sostenga la tarea docente.
- El trabajo complementario con las familias.
- El diseño, puesta en marcha y evaluación de propuestas significativas.
- La organización de tiempos y horarios para evitar las jornadas «vacías».
- El uso de los diversos espacios institucionales.
- La riqueza en el desarrollo de las propuestas y en las intervenciones.

Sostener límites claros y precisos desde la mirada en...

- La autoridad *vs* el autoritarismo.
- Las sanciones por reciprocidad *vs* recompensas y castigos.
- El encuadre adecuado y el rol fortalecido de los adultos.
- La función de la escuela y los educadores.
- El trabajo sobre lo grupal y las normas.
- Las construcciones compartidas y respetuosas.
- El trabajo en equipo.

Recordar la prioridad de sostener relaciones afectivas positivas, respetuosas y comprometidas.
Para lograrlo, son necesarias las relaciones sanas entre...

- Los educadores y los niños: de profundo amor pero de vínculos profesionales.
- Los educadores y las familias: de complementariedad y no de competencia, de respeto y comprensión, ni de frialdad no de profundo acercamiento sin los límites precisos.
- Los docentes y los directivos: de asesoramiento, de comunicación, de búsquedas compartidas.
- Todos los miembros de la institución: de respeto por las funciones de cada uno y de colaboración mutua.

¿Quién dijo que todo está perdido? Yo vengo a ofrecer mi corazón. Tanta sangre que se llevó el río, yo vengo ofrecer mi corazón. No será tan fácil, ya sé que pasa, no será tan simple como pensaba, como abrir el pecho y sacar el alma, una acuchillada del amor. Luna de los pobre siempre abierta, yo vengo a ofrecer mi corazón, como un documento inalterable, yo vengo a ofrecer mi corazón. Y uniré las puntas de un mismo lazo y me iré tranquilo, me iré despacio, y te daré todo y me darás algo, algo que me alivie un poco más. Cuando no haya nadie cerca o lejos, yo vengo a ofrecer mi corazón. Cuando los satélites no alcancen, yo vengo a ofrecer mi corazón. Y hablo de países y de esperanzas, hablo de la vida, hablo de la nada, hablo de cambiar esta nuestra casa, de cambiarla por cambiar nomás. ¿Quién dijo que todo está perdido? Yo vengo a ofrecer mi corazón.

(Fito Páez)

Capítulo 4

El currículum como nivel de especificación de las políticas educativas y herramienta para los docentes. La planificación como instrumento que fortalece lo escolar. Posibilidades de la Evaluación. Problemáticas actuales. Lo escolar mirado desde la complejidad, la creatividad, la diversidad, los cambios posibles.

¿Qué significa educar, en medio de las agudas y dolorosas transformaciones que están viviendo nuestras sociedades latinoamericanas, en esta segunda mitad del siglo XX?

Paulo Freire nos contesta diciendo que la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo.

En una época como la que nos toca vivir en que se menosprecia de tantas formas el ministerio de la palabra humana y se hace de ella, máscara para los opresores y trampa para los oprimidos, nos sorprende —a la manera socrática— el valor que Paulo Freire le da a la palabra: «No puede haber palabra verdadera que no sea un conjunto solidario de dos dimensiones indicotomizables, *reflexión y acción.* En este sentido, decir la palabra es transformar la realidad. Y es por ello también que el decir la palabra no es privilegio de algunos, sino derecho fundamental y básico de todos los hombres» (Freire, 1969).

Ubicar a la infancia en el lugar central da cuenta del respeto por sus derechos, priorizado desde la mirada escolar el derecho a una educación de calidad y a la apropiación de los saberes necesarios; esto en el Nivel Inicial necesariamente implica construir propuestas en las que confluyan lo lúdico, el aprendizaje escolar y la enseñanza.

Desde esta mirada, el Diseño Curricular y la planificación se conforman como instrumentos necesarios y fundamentales, para diseñar y concretar propuestas de enseñanza de calidad. Si los abordamos desde las problemáticas actuales, encontramos diversos aspectos que resulta importante considerar, que nos remiten a los planteos presentados en el Capítulo 1 referidos a aquello que nos preocupa y ocupa en la actualidad en la Educación Inicial, pero específicamente vinculados con los contenidos de este capítulo:

1. *¿Valor de los Diseños Curriculares? ¿Instrumentos válidos o sin sentido? ¿Prescripciones amplias o copias exactas? ¿Cambios de enfoque o reajustes al enfoque ya existente?*
2. *¿Lugar de la planificación? ¿Instrumento y herramienta o pesada carga?*
3. *¿Cambios en la terminología o modificaciones importantes? ¿Secuencias didácticas / Itinerarios / Secuencias de actividades / Miniproyectos / Trayectos? ¿Secuencias de Actividades no Vinculadas con las Unidades didácticas o Proyectos / Secuencias didácticas específicamente diseñadas? ¿Metas / Objetivos / Propósitos? ¿Cronograma o agenda semanal?*
4. *¿Organización de los contenidos? ¿Áreas curriculares o del conocimiento / disciplinas / campos?*
5. *¿Planificación anual? ¿Recorridos / Itinerarios / Trayectos?*
6. *¿Estructuras / Formatos para organizar las planificaciones periódicas?*

1. ¿Valor de los Diseños Curriculares? ¿Instrumentos válidos o sin sentido? ¿Prescripciones amplias o copias exactas? ¿Cambios de enfoque o reajustes al enfoque ya existente?

> «En el momento actual es ineludible alargar la mirada (Puiggrós, 1995), imaginar, proponer y asumir los riesgos del constante esfuerzo por reconstituirnos como sujetos del currículum, capaces de pensar y de arriesgar el intelecto y la práctica política y social en el esfuerzo y la obligación de soñar en un mundo mejor al cual, sin duda, tenemos derecho» (Alicia de Alba, 2004).

Los Diseños Curriculares ocupan un lugar fundamental en lo escolar, en la vida de las aulas, para los educadores. Sin embargo, no siempre son bien considerados e incorporados como instrumentos que sostienen las tareas y ponen de manifiesto el encuadre educativo compartido. Para lograrlo, es fundamental conocerlos en profundidad, comprenderlos y hacer una lectura reflexiva a fin de incorporarlos como herramientas abiertas.

Muchas veces se considera que delimitan la tarea condicionando las acciones educativas, otras que dan tantas explicaciones que ni siquiera se comprende a dónde quieren llegar. Estas ideas difieren según el tipo de documento curricular al que se hace referencia.

Hemos superado la idea de los Diseños Curriculares cerrados y organizados desde la homogeneización escolar, también hemos superado las diferencias radicales entre los Diseños Curriculares de las distintas zonas, ya que pese a la diversidad en algunas ideas y denominaciones, los documentos actuales sostienen el mismo enfoque. Todos sientan sus bases en los Lineamientos Nacionales expresados en los NAP (Núcleos de Aprendizaje Prioritarios) y realizan sus contextualizaciones presentando sus especificidades de acuerdo a las decisiones de la provincia o jurisdicción. En todas las zonas de nuestro país en las que ya se logró actualizar el documento curricular luego de las modificaciones que se presentaron en los NAP, los planteos sostienen coherencia entre sí más allá de las especificidades de cada uno. Todos sostenemos el mismo encuadre e iguales prioridades.

La falta de reconocimiento de las funciones y aportes de los Diseños Curriculares se plasma en la muy escuchada referencia a los mismos como «el librito blanco o celeste» que está en el placard de la dirección. Si está en el placard es porque no se usa demasiado, si no se reconoce por sus aportes es porque realmente no se asume su importancia, entonces no cumple con su función. ¿Estamos preparados los educadores para investigar, leer, analizar? ¿Disponemos de los tiempos necesarios? Sabemos que la profesión que elegimos siempre implica trabajar fuera del horario escolar y el compromiso de llevarlo adelante con excelencia más allá de la falta de reconocimiento que tantas veces sufrimos. Es muy importante encontrar los modos de mantenerse cerca de los planteos didácticos que se van desarrollando y de la lectura crítica y constante del Diseño Curricular, como herramienta que sostiene las prácticas en el aula.

Los Diseños Curriculares cobran vida en las escuelas y son los educadores los responsables de lograrlo; se hace necesario abordarlos desde la autonomía relativa que caracteriza a la profesión docente, y que permite tomar las propias decisiones, pero siempre enmarcadas en el encuadre educativo que se plasma en el Diseño Curricular, porque somos parte de un Sistema que nos brinda el marco necesario. Presentamos, en el Capítulo 3, la importancia de desarrollar las acciones escolares desde un encuadre que de consistencia y forma a las propuestas, y que garantice la integración de todos los niños en todas las escuelas con igualdad de derechos y oportunidades educativas. Ahora bien, esto incluye la contextualización de cada institución y cada educador de esos

marcos generales pensados para todos, a modo de común denominador, en función de los lineamientos que enmarcan el Proyecto educativo de la Nación, y de una provincia o jurisdicción. Todo esto no significa cumplir las órdenes sin pensarlas, ni actuar sin reflexionar, ni aceptar si no se está de acuerdo. Mencionamos, también en el Capítulo 3, la importancia de una autoridad libre de autoritarismo y de la autonomía como posibilidad de sostener las propias ideas integrando y escuchando las de los otros. Cada educador puede decidir qué aspectos abordar, qué contenidos seleccionar, qué recorrido realizar en función de los lineamientos vigentes, plasmados en el Diseño Curricular de sus zona (que a su vez retoma los presentados a nivel nacional), pero no puede alejarse de los mismos, por ejemplo, trabajando desde un marco escolar no democrático o decidiendo no enseñar matemática, expresión corporal, literatura...

Los documentos actuales, imprimen una identidad al Proyecto general, cada institución y cada educador le da su impronta peculiar a las propuestas. Esta identidad particular responde especialmente al contexto social y escolar, a las características grupales e individuales de los niños, a las posibilidades concretas con que se cuenta.

Una vez más se hace presente la necesidad de un equilibrio (en este caso) que permita formar parte del planteo curricular y, a la vez, diferenciarse en función de la contextualización a la propia realidad y el respeto por las propias ideas, sin perder el marco regulador y el compromiso con el encuadre general. Los Documentos Curriculares abiertos, como son los actuales, favorecen la posibilidad de adecuar, probar, disentir, porque no implican determinaciones estancas que no tienen en cuenta las variaciones según el contexto y necesitan ser especificados en función de las diferentes realidades.

Es necesario que las metas, contenidos y estrategias metodológicas estén explicitadas claramente en los Diseños Curriculares, aunque de una forma amplia para posibilitar su contextualización y especificación; debemos ser extremadamente cuidadosos en no olvidar que la enseñanza no es igual para todos los alumnos, ni es un proceso lineal que sigue andariveles fijos. Esto significa que nunca puede realizarse una copia textual de los objetivos/propósitos y contenidos que se explicitan porque son propuestos de manera general y abarcativa para todas las salas de todos los lugares y en todas las épocas del año. Tampoco se puede esperar que el documento plantee las actividades a desarrollar con cada grupo, aunque sí que de propuestas tentativas y alternativas a modo de ejemplos, y que (a manera de planteos posibles) explicite ideas sobre la organización de tiempos y espacios, la planificación y evaluación, el trabajo con las familias, el trabajo institucional...

Cuando un documento se basa en la idea de que los actores responsables de ponerlos en juego en las distintas realidades escolares sean los hacedores verdaderos de sus planteos, explicitan claramente los propósitos, concepciones e ideas sobre los cuales se asientan las intenciones educativas, a fin de promover la toma de decisiones autónomas. Sabemos que la autonomía implica tomar en cuenta los diversos puntos de vista para conformar el propio, y en función de este, tomar las propias decisiones desde una actitud fundamentada. Los currículum con extensos y explicativos marcos teóricos dan cuenta de un reconocimiento de los docentes como profesionales, que si tienen acceso a un encuadre explicativo y de hecho conocen la realidad de sus alumnos, podrán tomar las mejores decisiones educativas.

Si bien los Documentos Curriculares más cerrados pueden ser más cómodos para el docente porque se puede extraer de ellos (de manera directa) objetivos/propósitos, contenidos y propuestas planteados de forma bien concreta (al estilo de prescripción específica para cada sala), las mismas no se adecuan a las características particulares de los distintos contextos ni dan cabida a las experiencias de cada docente. Esto, que puede parecer mejor porque evita las dificultades de contextualizar las propuestas y especificar los contenidos, es en realidad una importantísima renuncia ideológica en relación con la propia tarea profesional.

Así mismo, puede sentirse que el Diseño Curricular restringe y condiciona aquello que se debe realizar con los alumnos, sensación más coherente con los Diseños Curriculares antiguos, que establecían pautas muy precisas sobre qué y cómo enseñar, qué Unidades didácticas desarrollar, qué actividades poner en práctica. Por el contrario, los documentos actuales se sustentan en la idea de que los educadores deben saber mucho para poder tomar sus propias decisiones, por lo cual explicitan muy claramente las posturas y concepciones sobre la educación, la enseñanza, el aprendizaje, los alumnos... Sin embargo, los docentes muchas veces sienten que, frente a tanto desarrollo teórico y explicativo, los Diseños Curriculares no dan cuenta concretamente de qué se espera del docente y de las propuestas; consideran que frente a un abanico tan amplio de posibilidades, no se sabe por dónde comenzar ni qué camino seguir, porque:

- hay que abordar todas las áreas o campos,
- desde las Unidades didácticas, los Proyectos y las Secuencias didácticas,
- como parte de cada una de estas tres estructuras didácticas / formatos se pueden desarrollar un sinfín de posibles recortes o temáticas,

- dentro de cada área o campo se puede abordar diferentes bloques de contenidos,
- dentro de cada bloque de contenidos se presentan muchos de los cuales se debe seleccionar sólo algunos...

Volvemos a explicitar que es fundamental resignificar el lugar de los Diseños o Documentos Curriculares como verdaderos instrumentos que dan lineamientos para las acciones educativas, de modo general para toda una provincia o jurisdicción, por lo cual cada escuela y cada docente necesariamente debe contextualizarlo para adecuarlo a la propia realidad, y para esto, tomar las propias decisiones, siempre fundamentadas y justificadas, siempre respetuosas del encuadre general que brinda una amplia gama de posibilidades dentro de la cuales desempeñarse.

Comprender que los documentos curriculares son un instrumento que da orientaciones para la práctica, no es una idea insignificante, porque implica rescatarlo e incorporarlo como herramienta de trabajo para docentes y equipos directivos. Entender los aspectos que explicitan y el enfoque al que adhieren, permite poder tomar las decisiones necesarias, desde un lugar de reflexión, selección y adecuación según los criterios institucionales y particulares.

Ahora bien, toda propuesta curricular sin excepción, en la medida en que transmite un Proyecto educativo, participa de una determinada manera de entender el aprendizaje y por consecuencia de concebir la enseñanza. El docente no debe hacer una interpretación restrictiva literal ni incluir sus aportes como una simple traducción detallada del Diseño Curricular, porque se perdería la potencialidad innovadora, y su necesaria intervención en los procesos de especificación curricular.

Terigi propone una nueva designación: «procesos de especificación curricular», para hacer mención a los procesos curriculares que implican modificaciones y especificaciones, pero no copia exacta ni pérdida de las prescripciones curriculares.

> «Lo prescripto no se conserva de manera estable a lo largo de los procesos curriculares, sino que se especifica por medio de acciones transformadoras que contribuyen a redefinirlo en una serie de ámbitos.
>
> (...)
>
> La secuencia Diseño Curricular / planes institucionales / planificaciones docentes, son objetivaciones en las que

determinadas prescripciones se conservan y se ven diferencias sustantivas. Esas diferencias se explican como resultado de las acciones de los sujetos» (Terigi, 1993).

Una de las problemáticas actuales más importantes en relación al lugar y la importancia de los Diseños Curriculares, se refiere al significado del mismo como espacio de «prescripción», recién desarrollado. Obviamente, sabemos, reconocemos y acordamos con que el Diseño Curricular prescribe lineamientos para la acción educativa, porque su función es presentar, como ya explicamos, el Proyecto educativo de una nación, provincia o jurisdicción; pero esto bajo ningún punto de vista significa que el currículum da prescripciones lineales, al menos no como se define en la actualidad, sino que prescribe acerca de las concepciones generales sobre la educación, la enseñanza, los contenidos, el aprendizaje, el juego, etc., en función del enfoque didáctico actual; esto necesariamente significa que cada institución y cada educador deben contextualizarlo y enmarcarlo en las propias realidades y estilos. Por otra parte, si un Diseño Curricular encuadra las acciones de todas las escuelas de toda una provincia, por ejemplo, ¿cómo podría delinear al mismo tiempo que debe realizar un docente de la sala de 4 años de un Jardín de Necochea y un docente de la sala de 5 años de un Jardín de Coronel Dorrego? ¿Cómo puede saber qué es pertinente para cada caso, en cada época del año, en relación a cada estructura didáctica?

Dice Elisa Spakowsky (Directora de Educación Inicial de la Provincia de Buenos Aires hasta el año 2011) al respecto de lo prescriptivo:

«El Diseño es una herramienta que orienta y legitima el trabajo del maestro. Si bien es prescriptivo, el docente tiene que construir ese espacio de autonomía relativa que es el que le permite contextualizar la enseñanza y particularizar la propuesta de enseñanza, en función a las reales necesidades de grupos y contextos. Se plantea la tensión entre la prescripción curricular (entendida al decir de Zabalza, como una carta de derechos para los niños/as) y el currículum real o en acción. Este último tiene que ver con la contextualización de lo prescripto, es como lo universal (lo prescripto como carta de derechos para todos) se contextualiza y se vuelve particular y es como la escuela garantiza a través de este Currículum en acción que se inscribe en un Proyecto institucional, los procesos de enseñanza y distribución de conocimiento para todos los niños/as que concurren a ese Jardín. Con lo cual no tiene sentido copiar ni los contenidos, ni los propósitos. También se puede explicar a través del concepto bourdiano de autonomía relativa y de la necesidad que los docentes sean creativos y que propongan teniendo en cuenta el marco del Diseño Curricular» (Spakowsky, 2010).

«La prescripción curricular está inscripta por un lado, en garantizar en forma igualitaria el acceso al conocimiento. Desde la propuesta curricular, los conocimientos se traducen en los contenidos escolares. Por otro lado, hace referencia a la perspectiva epistemológica adoptada en los diferentes campos de conocimiento, a las orientaciones para los docentes en la toma de decisiones pedagógicas y didácticas, a la perspectiva de la evaluación planteada y a las propuestas bibliográficas seleccionadas.

(...)

La *primera tensión* a las que vamos a hacer referencia es aquella que refiere al *alcance curricular*. Dicha tensión pone en juego, por un lado, la prescripción curricular, aspecto que remite a lo universal, y por otro, a la contextualización, aspecto que remite a lo particular. La contextualización, entendida como práctica pedagógica situada, es poder concebir que cada contexto siempre es particular y, en este sentido, es necesario respetar las particularidades en la diversidad de contextos, pero a su vez tener en cuenta que la particularización no implica banalización de la propuesta curricular sino respeto por la diferencia. A modo de ejemplo, diríamos que *la prescripción entendida desde una perspectiva tecnicista implicaría una mera copia del Diseño Curricular y el maestro pasaría a ser un mero reproductor de una propuesta curricular elaborada por especialistas. Sin embargo, desde una perspectiva crítica, la prescripción, como dijimos, es una «carta de derechos», el maestro es el artífice a la hora de hacer efectivo esos derechos cuando elije plantear ciertos objetivos, cuando decide seleccionar ciertos contenidos escolares a enseñar, cuando toma decisiones didácticas y cuando propone actividades de evaluación que impliquen conocer qué procesos de enseñanza y aprendizaje se pusieron en juego en esa situación didáctica particular.*

Como síntesis de la primera tensión, decimos entonces que en la prescripción curricular lo universal y necesario hace bisagra con lo particular y contingente y en esa combinación es el Proyecto institucional y los docentes quienes asumen el protagonismo principal.

Cabe señalar que los Diseños Curriculares elaborados en los últimos tiempos representan para los maestros, en primer lugar, la estructura organizativa de la tarea de enseñanza y, por otro, simbolizan el marco legal que norma y/o prescribe el marco conceptual representado por las dimensiones epistemológicas, filosóficas, psicológicas, sociales, antropológicas, pedagógicas y didácticas. Dicho encuadre

señala desde dónde se plantean las propuestas de acción que se les propone a los maestros. Es decir que los marcos epistemológicos y normativos encarnan el «deber ser» y son también la representación de la voz «oficial», de la voz autorizada en términos de propuesta curricular. En este caso en particular hacemos referencia, al currículum prescripto» (Spakowsky, 2010).[11]

Se hace necesario, entonces, pensar al currículum desde la complejidad que hoy presenta:

> «Por currículum se entiende a la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes y hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal denominación o hegemonía» (de Alba, 2003).

El Diseño Curricular encuadra las tareas educativas y da prescripciones para la enseñanza, enmarcadas en un determinado marco teórico. Incluye concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza, sobre la educación y las instituciones, sobre el rol docente y el lugar de los alumnos desde la mirada ideológica implicada en estas concepciones. El currículum implica la toma de decisiones entre opciones en función de las prioridades relacionadas con la finalidad de la educación escolar. Sin embargo, retomando a Alicia de Alba (2003), es difícil concebir al currículum como un sistema congruente y organizado y a su vez visualizarlo como una totalidad en cuya articulación se presenta el juego de negociaciones y contradicciones. Esto implica pensar en el carácter de lucha que deviene tanto en la conformación inicial del currículum como en su desarrollo y evaluación.

---

11. Hacer referencia a un *currículo prescripto* no tiene que remitir a connotaciones negativas. Entendemos que siempre un Diseño Curricular es prescriptivo ya que, valga la redundancia, prescribe el «deber ser» y aquello que se reconoce y se legitima como lo autorizado. Sin embargo, también es necesario aclarar que si bien la prescripción enmarca y da sentido, dicho enmarcamiento tienen que reconocer los márgenes de libertad necesarios para que los docentes puedan tomar decisiones autónomas en función de las realidades contextuales en las que se encuentran y desarrollan la tarea de enseñanza.

Dice Coll (1987) que el currículum tiene como función principal la de explicitar el Proyecto (las intenciones y el plan de acción) que presiden las actividades educativas escolares; es decir, es una guía y un instrumento para orientar la práctica pedagógica. Es esencial vincular al currículum con las realidades escolares, evitando una fuerte separación entre «las intenciones, los principios y las orientaciones generales» y «la práctica pedagógica».

Pero sabemos que no es lo mismo el documento curricular escrito que el currículum, ni puede ser igual aquello que se prescribe en los documentos que el desarrollo curricular (es decir, la puesta en marcha concreta de los lineamientos en las situaciones escolares). El Diseño Curricular va sufriendo modificaciones al ser reinterpretado en cada institución y por cada docente, y cuanto mayor grado de amplitud tenga, habrá más posibilidades de cambios y adecuaciones. Si bien esta no es para nada una tarea sencilla, permite la creatividad y la riqueza de las propias intervenciones y decisiones que dan vida a un documento que tiene significatividad si cobra realidad en personas y situaciones concretas.

Retomando a Flavia Terigi:

> «El currículum no equivale al documento escrito. No se identifica al currículum exclusivamente con los textos: existen prescripciones que no se vuelcan en los documentos escritos, porque se conserva cierto grado de lucha en la definición de la prescripción y se omite definir por escrito algunas cuestiones, o por problemas de traducción de intenciones en textos, o por lo que llamaremos provisoriamente «tradición acumulada», que determina que algunas cuestiones se reproduzcan más allá de los cambios documentales».
>
> No existe una total correspondencia entre lo que es el saber externo que potencialmente puede ser transmitido y la elaboración que se hace de los saberes contenidos en el currículum. El texto que es el currículum no responde a las intenciones de ser reproductor de lo que entendemos por cultura fuera de la escuela, sino que es una cultura propia que tiene unas finalidades intrínsecamente escolares» (Terigi, 1993).

Ahora bien, entendemos que no estamos vivenciando en la actualidad un cambio de enfoque sino más bien una adecuación del enfoque curricular*, que se modificó en el año 1989 con la vigencia del Diseño Curricular para la Educación Inicial de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires.*

Este Documento, muy conocido y reconocido, citado en el Capítulo 1 de este libro, marca un cambio en los rumbos educativos, integra los contenidos como componente didáctico desde la concepción actual y presenta una innovación acerca de las concepciones educativas y las modalidades de enseñanza y aprendizaje. Tiene la riqueza de las intenciones de aquella época, las esperanzas y las casi certezas de ser parte de un mundo que había cambiado, porque nunca más *íbamos a alejarnos de los valores democráticos que expresa con tanta claridad en cada uno de sus planteos. Marcó el inicio de un recorrido que hoy continúa, con las modificaciones pertinentes y las adecuaciones necesarias a los desarrollos educativos que se fueron dando en estos aproximadamente 20 años, por ejemplo, en relación al lugar que ocupan los contenidos y los modos de organizarlos, al espacio que se le otorga al juego, a los enfoques de lengua y matemática, a la inclusión de las tres estructuras didácticas / formatos para organizar la planificación, a la organización de los objetivos...; pero su enfoque se mantiene, por lo cual, las modificaciones e inclusiones en algunos Diseños Curriculares actuales, implican según nuestro entender, adecuaciones del enfoque, modificaciones en algunos aspectos, inclusiones o aclaraciones en otros (por ejemplo, el modo en que se definen y denominan las metas, la organización de los contenidos, la inclusión de las Secuencias didácticas, los modos que puede asumir la evaluación, el lugar del juego como contenido a ser enseñado...)* pero no un cambio de enfoque.

Es importante volver a mencionar la idea de que los Diseños Curriculares actuales, en todos los espacios de nuestro país, adhieren a este enfoque que viene sosteniendo nuestro recorrido como Nivel desde el año 1989, obviamente con las variaciones y adecuaciones correspondientes a los procesos de actualización educativa que se van vivenciando. La educación es un proceso dinámico que siempre vive modificaciones, no puede quedar estáticamente sostenida en un tiempo que fije las ideas y decisiones. Necesariamente el abanico se abre, encuentra otras opciones y otros modos, se actualiza en función de la evaluación de las acciones que se van desarrollando y va estableciendo las modificaciones pertinentes. Cada provincia o jurisdicción toma sus propias decisiones en función de su propia realidad, pero enmarcadas en los encuadres nacionales que le otorgan coherencia y unidad de sentido a nuestro nivel en todo el país. Hemos superado las etapas en las cuales encontrábamos ideas contrapuestas en cada región, alcanzando hace muchos años la posibilidad de que todos nuestros niños cuenten con semejantes posibilidades educativas, al menos desde los planteos curriculares. Esto cobra más sentido si se complementa con la posibilidad de cada región de encontrar y plasmar, en función de estas bases, las propias adecuaciones e ideas que le otorgan identidad propia, siempre desde la autonomía relativa que implica

considerar los lineamientos compartidos que nos conforman como parte de un proyecto de país con espacios comunes.

Retomemos el proceso curricular vivido

A partir de la apertura democrática en 1983, se gesta un cambio en el enfoque didáctico, acorde con los nuevos tiempos que se iniciaban, que puso de manifiesto la formación de sujetos autónomos, participativos, solidarios, protagonistas de sus propios procesos, sostenidos por educadores que asumen sus tareas como profesionales autónomos y reflexivos.

En 1989, este enfoque se plasma en un nuevo Documento Curricular, abierto, flexible, que considera a los niños como sujetos de derecho y a los docentes como responsables de los procesos de enseñanza de los alumnos. Desde esta mirada se modificaron los fines y las metas educativas que ejercieron su devastadora influencia en los años del proceso militar.

Abiertos a las elecciones y decisiones, a la participación, a la capacitación, a la búsqueda de diferentes estrategias y posibilidades respetuosas de los niños y sus particularidades, se abrieron las puertas del Nivel Inicial a la enseñanza de contenidos por campos de conocimiento, ubicándose como el primer nivel del Sistema Educativo Formal. Se reconoció la función social y pedagógica de nuestro nivel y se avanzó en la búsqueda de situaciones de enseñanza significativas y acordes a las particularidades de la educación desde los 45 días a los 5/6 años.

Este cambio de enfoque, que fue vivenciando modificaciones incluidas en los Documentos Curriculares que se fueron desarrollando (incluyendo los actuales), nunca se alejó de los ideales democráticos, del sustento educativo del nivel ni de la mirada profesional sobre los docentes, que se incorporaron en aquella época.

Sin embargo, si reconsideramos la realidad de aquellos años, plenos de Proyectos y búsquedas esperanzadas, cabe volver a preguntarse cómo recuperar la sensibilidad y las posibilidades de contactos e intercambios ricos y respetuosos, la responsabilidad creativa basada en el conocimiento y en la ética, la flexibilidad que permite crear y recrear adecuando a la realidad lo ya pensado, el lugar del juego y de la enseñanza y los modos de plasmarlos en la cotidianeidad con una modalidad acorde a nuestros alumnos y a nuestro nivel; y todo esto sin perder el recorrido realizado en función del reconocimiento del Nivel inicial como instancia educativa con valor en sí misma y con

identidad propia, y el trabajo sobre los contenidos que caracterizan a la educación de los niños pequeños, revisando su pertinencia y significatividad.

Retomando a Alicia de Alba (2003) se puede decir que en el currículum se incorporan elementos culturales que se han considerado valiosos. El currículum es una propuesta político-educativa en la medida que se encuentra articulado a los proyectos político-sociales y se centra en el bien común de una comunidad y el respeto por su cultura conformada por la diversidad que implica a toda sociedad.

En cada momento histórico, la educación ha intentado responder a las exigencias del proyecto político-social amplio sostenido en cada caso.

Entonces, el currículum escolar debe permitir la creatividad y las modificaciones por parte de los docentes, pero no dejarlos tan solos que se pierdan en un abanico de posibilidades tan inabordables en la práctica que diluyen la puesta en marcha de las intenciones educativas. *En definitiva, si el documento curricular no «acompaña» y guía como una herramienta activa y abierta a las múltiples tareas de los protagonistas de la educación, pierde su razón de ser. Si no se lo interpreta como un instrumento factible de ser modificado, ya que es un «bien público» que pertenece a todos y a cada uno de los hacedores de la educación, pierde su función esencial.* Entonces, si es muy cerrado y lineal, no posibilita las acciones autónomas, y si es demasiado amplio y abierto, no da lugar a las decisiones posibles dentro de un marco adecuado de elecciones.

Según Flavia Terigi (1993):

> «Las prescripciones pueden tener alcances diferentes, lo que deja abierta la posibilidad de encontrar al menos formalmente, márgenes diferentes de definición a cargo de los actores. Cuanto más específicas sean las prescripciones, menos posibilidad de definiciones por parte de los actores».

Si retomamos el cuadro expuesto al final de este capítulo, encontramos que dentro de los Niveles que forman parte de la estructura de la Didáctica, en el Nivel del Diseño o Programación, podemos ubicar las tres escalas de especificación planteadas por Terigi:

> «Los procesos curriculares, es decir, las transformaciones de que es objeto lo prescripto, plasman en determinados momentos en representaciones concretas, que hemos llamado objetivaciones. Hemos propuesto realizar recortes de escala con base en esas objetivaciones y avanzamos proponiendo tres recortes: la gestión política, la institución escolar y el aula.

(...)

«Tres recortes propuestos que producen una aproximación al currículum para captar las transformaciones de las prescripciones en tres escalas: los Diseños Curriculares constituyen la objetivación de las políticas curriculares, y permiten un primer recorte de escala a nivel político los planes institucionales constituyen la objetivación de los Proyectos de las escuelas particulares, y permiten un segundo recorte de escala a nivel institucional finalmente las planificaciones de los docentes definen proactivamente el trabajo pedagógico que tiene lugar en el aula y que autoriza un tercer recorte a nivel áulico.

[Esto implica el reconocimiento] de las transformaciones que va experimentando lo prescripto a lo largo de los procesos curriculares.

Partimos de entender al currículum como una prescripción selectiva de contenidos para la enseñanza, que es objeto de acciones transformadoras que contribuyen a redefinirla en una serie de ámbitos. Hemos llamado procesos curriculares a esas acciones de aceptación, rechazo, redefinición, que se operan sobre lo prescripto y contribuyen a transformarlo» (Terigi, 1993).

Los planes institucionales se refieren a lo que conocemos por PEI (Proyecto Educativo Institucional) que integra o se relaciona con el PCI (Proyecto Curricular Institucional), es decir, la especificación que una escuela hace de los contenidos curriculares; ya casi no utilizados, en este intento de alejarnos del abordaje estricto de los contenidos. Actualmente, en algunas regiones, el PEI (Proyecto Educativo Institucional) se denomina PE (Proyecto Escuela) o PI (Proyecto Institucional), no estableciendo estos cambios en la denominación una modificación demasiado interesante e intensa. *Sin embargo, una problemática en la que resulta interesante detenernos, es en la diferencia entre el Proyecto Educativo Institucional/Proyecto Escuela/Proyecto Institucional*, que determina y delimita la identidad de una institución y el *Proyecto Específico* que se realiza a lo largo de un año determinado. El primero se organiza una vez, incluyendo lo ideológico, las prioridades, las metas, las peculiaridades institucionales, los modos de relacionarse con las familias, lo organizativo... Se evalúa cada fin de año para determinar entre todos los integrantes de la institución si necesita reajustes o modificaciones y realizarlas al comenzar el año lectivo siguiente. El segundo, se decide al inicio de cada ciclo escolar, y se refiere a qué Proyecto específico se desarrollará a lo largo de ese año, por ejemplo, «Lectura en familia», o «Arte en la escuela», o «Cuidamos nuestro ambiente».

El Proyecto Educativo Institucional/Proyecto Escuela/Proyecto Institucional...

- Plasma por escrito los aspectos que identifican a una institución integrando a todos los involucrados en el compromiso por organizarlo, respetarlo y evaluarlo.
- Evita las improvisaciones sobre la dinámica, las normas, el funcionamiento y los requerimientos institucionales.
- Incluye a todos los integrantes de la institución en su formulación, para organizarlo y explicitarlo, por lo cual establece los acuerdos e incluye los compromisos.
- Favorece los acuerdos inter e intrainstitucionales, colabora en el buen funcionamiento y fortalece la dinámica institucional.
- Implica el esfuerzo de plasmarlo por escrito, que da sus frutos en la tarea cotidiana, evita confusiones y malos entendidos, beneficia el respeto por las normas construidas entre todos y por los acuerdos alcanzados.
- Sostiene la claridad en la institución, la distribución cooperativa de las tareas y la conformación de Proyectos en los cuales todos los miembros sean arte y parte.

«Toda propuesta curricular, sin excepción, en la medida en que transmite un Proyecto educativo, participa de una determinada manera de entender el aprendizaje y por consecuencia de concebir la enseñanza. Estas ideas a veces aparecen implícitas y solo se accede a ellas por el análisis de los componentes de la propuesta (fines, contenidos, evaluación, actividades, organización); contrariamente, en otros casos incluye de la explicitación de la definición, de educación, de aprendizaje, enseñanza, concepción de hombre, rol docente esperado, de los fines, la ideología y las diferentes posturas teóricas que ayudan a comprender cómo aprende un sujeto y cómo debe enseñársele, lo cual facilita la comprensión de la propuesta y brinda instrumentos para analizar los componentes de la misma.

El docente no debe hacer una interpretación restrictiva literal como una simple traducción detallada de Diseño Curricular, sin incluir ningún cambio importante, porque se perdería la potencialidad innovadora, y la necesaria intervención del docente en los procesos de especificación curricular.

> Dice Coll: «si nadie debe sustituir al alumno en su proceso de construcción alrededor de un contenido significativo, nadie debe sustituir al profesor en su tarea de concretizar el Diseño Curricular» (Pitluk, 2006).

Es *importante volver a destacar la relación entre la planificación y el Diseño Curricular*, entendiendo los documentos curriculares como nivel de especificación de las políticas educativas, y la relación entre los *Documentos Curriculares, los NAP (antes Contenidos Básicos Comunes), los Proyectos Educativos Institucionales/Proyecto Escuela/Proyecto Institucional y las planificaciones áulicas* que realizan los docentes. Esto significa que los Diseños Curriculares otorgan lineamientos generales y prescripciones amplias, para que cada institución adecue a su contexto y sus necesidades; las mismas responden a los lineamientos de la política educativa vigente y explicitan el enfoque coherente con el mismo, pero son las propias instituciones y educadores quienes deben otorgarle sentido y darle vida a través de las contextualizaciones y especificaciones que realicen de dichos lineamientos y prescripciones generales. *Es por esto que, por ejemplo, no debemos «copiar» los contenidos de los Diseños Curriculares, sino especificarlos en función de aquello que queremos enseñar en nuestra situación particular*. Si pensamos en docentes que deben poder tomar decisiones y elegir, necesitan conocer para realmente poder hacerlo con profesionalidad.

En la reformulaciones y actualizaciones del enfoque didáctico actual, se incorporan los NAP (Núcleos de Aprendizaje Prioritarios) en lugar de los CBC (Contenidos Básicos Comunes), desde esta idea de alejarnos de lo netamente disciplinar y ubicarnos en definiciones de aprendizajes más amplias y abarcativas. Ambos presentan los lineamientos de la política educativa a Nivel Nacional que luego se especifica en los diferentes Diseños Curriculares a Nivel Provincial o jurisdiccional.

2. ¿Lugar de la planificación? ¿Instrumento y herramienta o pesada carga?

La planificación es un instrumento, una herramienta, que le posibilita al docente prever, organizar, anticipar, dar coherencia y unidad de sentido a la tarea, seleccionar, secuenciar, evaluar. Es muy importante que los educadores puedan pensar a la planificación desde esta mirada «positiva» muchas veces no considerada, especialmente desde los docentes, quienes suelen sentirla como una pesada e innecesaria carga que

cumplimentan sólo por obligación con los directores. Considerar a la planificación desde esta mirada, como un instrumento válido que revitaliza la función educativa, ayuda a encontrar placer y disfrute por realizar un trabajo que forma parte de la tarea docente y nos ayuda a ser mejores profesionales. Prever, anticipar y organizar colabora sin lugar a dudas en la compleja misión de coordinar las jornadas educativas.

La planificación es un entramado que puede asumir diferentes colores y diseños en función de quien la realiza y para quienes se realiza; es una trama que teje recorridos de «buena» enseñanza, una instancia organizativa que antecede a las acciones, pensada para ser modificada y adecuada a los diferentes contextos y situaciones reales, un entramado de componentes en función de las metas educativas que son las que le imprimen sentido al recorrido; la planificación es un símbolo de una tarea docente pensada y diseñada en función de las prioridades educativas de la escuela en general y de cada institución en particular.

Esta idea de planificación difiere de otras que la entienden como una estructura rígida, inmodificable, y, por lo tanto, no factible de ser contextualizada y recreada. Desde esta concepción, el docente es un mero ejecutor de lo diseñado por otros, y la enseñanza es una mera actividad práctica que ejecuta las ideas tomadas prestadas de otras disciplinas, consideradas más rigurosas desde lo científico que la didáctica (cuyo objeto de estudio es la enseñanza), como, por ejemplo, la psicología. Lejos de estas consideraciones, pensamos en un docente diseñador creativo de sus acciones, que pueda tejer tramas ricas y plenas de colores, en función del acceso a las mejores alternativas para la infancia.

La planificación debe ser un andamio «vital» que sostenga las acciones cotidianas, que se modifique adecuándose a las necesidades, que posibilite el compartir y el trabajo en equipo; permitiendo a los educadores buscar otros caminos definiendo la dirección de los procesos, tejiendo en cada paso lo necesario para cada situación. La planificación sostiene la tarea, brinda coherencia y unidad de sentido, y no sigue andariveles fijos sino que es un boceto anticipatorio que nace para ser modificado.

Sobre la base de considerar a la planificación didáctica como una herramienta de profesionalización de las propuestas e intervenciones educativas, es fundamental que se conforme como un instrumento válido para educadores e instituciones.

Mirar a la planificación desde este lugar, nos permite alejarnos de la idea de que es una sobrecarga que agrega pedidos sin sentido a la compleja tarea docente.

Entenderla como necesaria para organizar el trabajo, permite vivirla como una parte de la tarea a realizar que colabora en el desarrollo de la práctica cotidiana. Es decir, cuando se anticipan los aspectos

posibles de ser pensados previamente, en la realidad podemos dedicarnos con más tranquilidad a todo lo que inevitablemente va surgiendo más allá de lo previsto.

Cabe aclarar que, contrariamente a lo que se cree, planificar no implica ser rígido; la planificación entendida como una trama flexible sostiene los recorridos educativos imprimiéndoles riqueza y creatividad. Sin embargo, cuando se improvisa no se puede ser creativo, más bien sobre la base de lo previamente pensado, se pueden establecer innovaciones que enriquecen las ideas en función de lo que va surgiendo.

Por otra parte, la planificación no es sólo un instrumento fundamental para los docentes sino también para las instituciones, porque permite articular las tareas de las diferentes salas, organizar el encuadre común, y mantener una coherencia en el Proyecto compartido. Es, además para los directivos, una herramienta esencial en los procesos de asesoramiento y acompañamiento a los docentes.

La planificación pone en juego un determinado enfoque didáctico enmarcado en aspectos teóricos e ideológicos; para abordar la tarea de planificar es necesario conocerlos y comprenderlos.

Penemos en las preconcepciones que nos alejan de la idea de la planificación como herramienta que favorece lo escolar:

- Implica «sentenciar» que se va a hacer y la obligación de realizarlo.
- Presupone «garantizar» que se realice todo lo previsto y tal cual fue pensado.
- No hay lugar para lo que va surgiendo ni acepta modificaciones, inclusiones, renuncias.
- Anticipar es sinónimo de «determinar estrictamente», por lo cual se coarta la creatividad.

Desde esta concepción, es imposible que los docentes deseen abordar la planificación, porque supone una estructuración perfecta, inmodificable, estricta, determinante, absolutamente completa. Sin embargo, los educadores suelen plantear que «hacen mucho más de lo que escriben en la planificación», y esto es cierto, porque la realidad supera lo posible de ser escrito. *Reconocemos la complejidad de plasmar las acciones educativas por escrito, no obstante, sostenemos que la planificación enmarca y enriquece las tareas pedagógicas.* La planificación, pensada como una trama flexible y dinámica, permite anticipar de manera abierta todo lo posible de ser pensado previamente. Desde estas anticipaciones se pueden establecer modificaciones ricas, tanto cuando se va evaluando como cuando se van desarrollando los acontecimientos. Es decir, se pueden establecer modificaciones, agregados u omisiones en el mismo momento

en que se van realizando las propuestas o posteriormente. La idea es que se «re-planifique» constantemente, y eso es parte de la propia tarea de planificar, desde la idea desde la cual la estamos definiendo.

Todos los docentes debemos, constantemente, ir analizando y tomando decisiones en función del modo en el cual se van desarrollando las acciones y los resultados a los que se va llegando. Ningún docente debe continuar con una tarea que no está permitiendo el disfrute de los niños, el acercamiento a los logros esperados o que no plasma las situaciones deseadas. Sólo que a veces se mantienen presentes (incluso de manera inconsciente) las preconcepciones mencionadas, que forman parte de las posturas tradicionales, que entienden a la planificación como un elemento estructurado y no como a un sistema abierto.

De manera complementaria a lo planteado, se presenta la preconcepción de que la planificación no es necesaria, porque la educación es más rica cuando se trabaja en función de lo que va surgiendo, especialmente en las salas de los más pequeños. Este «espontaneísmo» no permitiría diseñar anticipatoriamente la propuestas, ni tener en cuenta lo necesario para su desarrollo, ni alcanzar la coherencia en las situaciones de enseñanza.

Todo lo presentado a lo largo de este capítulo, se relaciona con las funciones de la planificación. Hemos explicitado históricamente que las mismas son:

1. *Para el docente* (la más conocida): se puede sintetizar como «prever y organizar las propuestas de forma creativa».
2. *Para la comunicación y el asesoramiento* (especialmente del directivo): se puede sintetizar como «supervisar y posibilitar el reemplazo» (especialmente por el maestro suplente).

Y hemos incorporado otra función que consideramos de suma importancia:

3. *Para posibilitar la coherencia institucional*, referida a las posibilidades que brinda de conocer y comunicar, aquello que se realiza en las diferentes salas, a fin de mantener una coherencia en el enfoque más allá de las peculiaridades del trabajo en cada una. Por ejemplo, ¿puede una institución que cuenta con dos salas de 2 años, aceptar que en una de ellas se realicen trabajos en hojas con figuras geométricas, mientras que en la otra se considera que los niños sólo pueden jugar libremente con los muñecos? Evidentemente, se deben establecer los acuerdos necesarios para no ubicarse ni en un extremo ni en el otro (ninguno adecuado), pero básicamente para decidir como institución desde que enfoque van a desarrollar sus propuestas.

Algunas sugerencias a la hora de planificar

- Tener en cuenta una *mirada integral* apuntando siempre al grupo de niños, sus intereses y necesidades, el momento por el que están pasando, las situaciones personales y familiares, la comunidad, el contexto social e institucional, la realidad social y sus momentos peculiares (por ejemplo, el mundial de fútbol, las elecciones presidenciales), el Diseño Curricular, el Proyecto Educativo Institucional, los espacios físicos, los tiempos, los materiales...
- Analizar la *coherencia entre la propuesta institucional y la tarea de la sala*, es decir, que sea acorde a la realidad institucional, que los objetivos mantengan coherencia con los lineamientos institucionales y que presente la articulación necesaria con las otras salas.
- *Observar la coherencia al interior de la planificación*, entre las metas, los contenidos, las propuestas de enseñanza y los indicadores de evaluación; la presencia de todos los componentes de la planificación (tanto los pertenecientes al modelo didáctico como los otros elementos que la integran, por ejemplo, la justificación y la fundamentación). En relación con estas últimas, se presenta una problemática, ya que cuando explicitamos la «fundamentación» en las planificaciones generalmente lo que incluimos en su interior es en realidad la «justificación» del por qué la seleccionamos para ese grupo; por esto, consideramos importante diferenciarlas a nivel explicativo aunque en la planificación las podemos unificar bajo la denominación de «fundamentación», pero integrando tanto las justificaciones como los marcos teóricos y explicativos que son la esencia de una fundamentación.
- *Comenzar por seleccionar el recorte*, temática o secuencia, denominándolo de manera clara y adecuada, es decir, sin estereotipos e infantilizaciones (leer comentarios al respecto en los Capítulos 1 y 2); *justificar* el por qué de su elección y *fundamentar* para qué se va a desarrollar, incluyendo los marcos teóricos pertinentes; pensar y diseñar las *metas,* ya sea a modo de *propósitos u objetivos*, que le dan intencionalidad pedagógica a las propuestas y plasman el *«para qué»*; desde allí presentar los *contenidos*, el «qué» de la enseñanza, especificados y contextualizados para que determinen claramente qué se quiere enseñar; y entonces sí, plantear las *propuestas* a desarrollar, que integran las *estrategias (cómo del docente)* y las *actividades (cómo de los alumnos)*, de forma integrada y secuenciada, con sus *materiales*. Una mención especial merecen

los *recursos* en la planificación; si se refieren a *recursos materiales*, los podemos denominar directamente materiales; si se refieren a los *recursos humanos* como el cuerpo y la voz, no necesitan mención; recordemos que cuando hacemos referencia a la falta de «recursos» para convocar al grupo (como las canciones o el títere) estamos pensando en las estrategias (como del docente) y no en los recursos (el con qué), más allá de lo abordado en el Capítulo 1 en relación a su especial significatividad; muy distinto es realizar juegos grupales en diferentes momentos de la jornada, por el clima grupal que generan o simplemente porque son interesantes y disfrutables, y se encuentran bien lejos de las canciones con «órdenes» escondidas. Las *propuestas de enseñanza/actividades* ocupan un lugar fundamental, como ya desarrollamos, porque si no resultan significativas, creativas, atractivas, promotoras de verdaderos aprendizajes, respetuosas de los tiempos de cada niño, si no presentan desafíos, la planificación y las tareas carecen de sentido; *tener claridad en cuanto a las metas y los contenidos posibilita diseñar y concretar propuestas interesantes e intensas.* Entonces, si bien podemos «entrar a la planificación» por cualquiera de los componentes didácticos (propósitos u objetivos, contenidos, estrategias, actividades, materiales, espacios, etc.), partir de la selección de las metas (objetivos o propósitos) y los contenidos (saberes a ser enseñados) posibilita la elección de propuestas significativas y articuladas en función de los mismos. Resulta importante pensar que, cuando planificamos las *actividades*, explicitamos por sobre todo las *estrategias* docentes, porque son en realidad las que se pueden anticipar; por eso preferimos denominarlas *propuestas de enseñanza e incluir en ellas tanto las estrategias como las actividades.*

- Organizar un *cronograma o agenda semanal*, que atienda a la temporalidad de lo planificado y su comunicatividad. El *cronograma o agenda semanal* requiere una reformulación que permita la articulación y secuenciación prevista y comprensible de las propuestas, que posibilite una organización más coherente y pensada. Esta herramienta organizativa posibilita intercalar y articular: 1) las actividades vinculadas con la Unidad didáctica o Proyecto central, las Secuencias didácticas no vinculadas con los mismos, los diferentes Proyectos (si existieran); 2) las propuestas de las diferentes áreas curriculares o del conocimiento; 3) las propuestas más sedentarias con las más participativas. Es importante que en todas las jornadas, siempre que sea posible, se desarrolle una propuesta vinculada con la Unidad didáctica o Proyecto central

y otra perteneciente a alguna de las Secuencias didácticas no vinculadas con las mismas, a fin de no sobrecargar con nada de los que se está trabajando pero que esto no se diluya y pierda su presencia. La realización de los cronogramas permite, además, que otra persona comprenda que está desarrollando un grupo determinado, a fin de acompañar, asesorar o suplantar. En el Jardín Maternal, los cronogramas también son fundamentales, pero implican la articulación de los tres tipos de propuestas de enseñanza. Se retomará la especificidad del Jardín Maternal en el Capítulo 5.

- Presentar *evaluaciones* semanales que sirvan para reflexionar sobre lo realizado y tomar las decisiones pertinentes en relación a como continuar. Se retomará este aspecto posteriormente.
- En el caso de las *instituciones o salas de Jornada Completa*, realizar una planificación compartida y complementaria, al menos de las Unidades didácticas o Proyectos centrales, ya que puede desarrollarse sólo uno en el mismo período de tiempo. Las Secuencias didácticas o Proyectos complementarios pueden diseñarse y desarrollarse de forma conjunta (siendo esto lo ideal) o distribuirse en cada turno, siempre que ambos docentes compartan decisiones y concreciones.
- Una buena *estrategia a la hora de planificar* se vincula con formular metas y contenidos, pensar en las propuestas y volver hacia las metas y contenidos, a fin de analizar si los estamos trabajando en las actividades o hay que modificar y adecuar las metas y contenidos o las actividades, para alcanzar la coherencia en lo propuesto. El docente en sus planificaciones debe tener en claro el «¿para qué?», el «¿cómo?» y el «¿cuándo?» de lo que se va a enseñar, y la contextualización basada en un buen diagnóstico de los conocimientos previos de los alumnos.
- Es fundamental *especificar y contextualizar los propósitos / objetivos y contenidos*, dejando bien claro qué se quiere enseñar; por ejemplo, no se formula «Personas del ambiente social» sino «Personas que trabajan en la panadería: ¿cuáles?» o «El lavado de manos como un hábito de higiene fundamental» en lugar de «Hábitos de higiene». También es importante *cuidar la cantidad de objetivos / propósitos y contenidos*, para que no sean excesivos ni tampoco escasos, y den cuenta de lo fundamental que se va a trabajar en un período de tiempo. En la planificación, pueden estar organizados por áreas del conocimiento, áreas curriculares, disciplinas o no, siempre que estén agrupados con algún criterio, «poniendo

junto lo que va junto». De *cada objetivo se desprenden uno o dos contenidos*, por ejemplo: *Objetivo*: «Que el niño establezca relaciones entre los trabajos en el supermercado y las funciones de cada trabajador» o «Establecer relaciones entre los trabajos en el supermercado y las funciones de cada trabajador»; *Contenidos:* «Los trabajos en el supermercado: ¿cuáles?» y «Funciones de cada trabajador en el supermercado en relación a los trabajos a realizar: ¿cuáles?». El objetivo podría ser un *Propósito (es decir, estar formulado en términos del docente):* «Favorecer el reconocimiento de las relaciones entre los trabajos en el supermercado y las funciones de cada trabajador». Una modalidad interesante, que colabora en la relación entre objetivos y contenidos, es formular *Objetivos Básicos* (que no son ni generales ni específicos, diferenciación que no solemos realizar en la actualidad); los mismos dan cuenta de lo más importante a trabajar en una Unidad didáctica o Proyecto, en general vinculado con el recorte o la temática, plasmado en 4 o 5 metas fundamentales, para luego expresar claramente aquello que se va a enseñar en los contenidos.

- Es importante que los educadores puedan *prever* cómo se involucrará cada docente, maestra celadora/auxiliar/preceptora y/o profesor especial en cada propuesta planificada, que se organicen los materiales y los espacios (especialmente si son de uso común) y se reflexione acerca de la viabilidad de las acciones.
- Es necesario aceptar que las planificaciones pueden modificarse cuando el docente considera que es importante el cambio, pero estas *modificaciones* deben estar bien *pensadas y justificadas*.
- El *director* debe acompañar, asesorar e intervenir desde una mirada respetuosa, recordando que no todos los docentes son iguales ni cuentan con el mismo grado de experiencia, siendo muy importante crear un clima de confianza, de trabajo y crecimiento en equipo. Debe acompañar y guiar, asesorando la tarea pedagógica para garantizar la acción educativa, ayudando a los docentes para que realicen la planificación con responsabilidad, tomando conciencia de su importancia para la organización diaria y la coherencia institucional; solicitando que las propuestas y selecciones sean claras y acordes a los niños, dejando de manera explícita las intenciones didácticas y el modo de desarrollarlas, pero sin sobrecargarlos pidiéndoles que escriban demasiado.
- Es fundamental destacar que hay *aspectos que deben acordarse institucionalmente* y que no son negociables para una institución, en función de sus prioridades, y otros que pueden decidirse

individualmente, eligiendo diferentes criterios de acuerdo a los estilos docentes. Es necesario desarrollar dentro de la institución una mirada evaluativa, dialogando, llegando a acuerdos, logrando un clima de confianza, destacando las fortalezas y trabajando en forma conjunta sobre las debilidades, logrando que toda la institución se evalúe e instalando una cultura reflexiva, con el fin de mejorar las prácticas y favorecer los aprendizajes en los niños.

- Es importante realizar y llevar a cabo, un *Proyecto transversal anual áulico, que puede o no ser parte del Proyecto Institucional Específico*, que involucra a toda la institución. Este Proyecto Transversal se pone en práctica en paralelo con las planificaciones periódicas que se vayan desarrollando, intercalándolas con las mismas. Si forma parte del *Proyecto Institucional Específico, es interesante que en* determinados momentos del año, todo el Jardín pueda «encontrarse» en la puesta en marcha de acciones específicas vinculadas con el mismo. Pensemos en ejemplos de posibles *Proyectos anuales*: 1. ***«Cuentos en familia»***, que aborda la lectura y escritura de cuentos con diferentes miembros de las familias que vendrán a leer algunos seleccionados por ellos o por los docentes, y a escribir cuentos que los chicos produzcan (escritura mediatizada por el adulto), en grupo total y en pequeños grupos, solicitando además a las familias que hagan estas actividades en las casas con los chicos. En las reuniones de padres y eventos se puede abordar esta temática y se pueden producir cuentos para la sala. El producto final del Proyecto puede ser, por ejemplo «El libro de cuentos de la sala», que incluiría todas las producciones con dibujos aportados por niños y familiares. 2. ***«Nuestro sector de juegos matemáticos»***, que incluya la confección y recreación de juegos matemáticos que permitan trabajar los diferentes contenidos mientras se juega y se organiza el sector que se inaugurará para el Día del Niño invitando a las familias, y que se continuará enriqueciendo a lo largo del año.
- *Es muy interesante la propuesta de planificar en forma conjunta, generando (dentro de lo posible) un espacio institucional propio para ello, donde todos aportan, acuerdan o no, trabajan juntos y actúan como grupo de contención y formación permanente entre pares. Si no es posible este espacio, podrá encontrarse a través de algunos encuentros fuera del Jardín y/o virtualmente.*

Reconocemos profundamente las exigencias y la complejidad de la tarea docente, plena de compromisos, que si no asumimos con responsabilidad y

fortaleza, nos debilitan en lo profesional y debilitan la tarea con los niños. Ser docente, especialmente en la actualidad, es un desafío que cada uno debiera asumir conociendo y comprendiendo el lugar fundamental que cumple para la sociedad, especialmente en relación a los más pequeños. Esto nos lleva a realizarlo con todas nuestras fuerzas y apoyados en todo aquello que nos posibilite desarrollarlo de la mejor forma posible, por ejemplo, la planificación. Se trata, entonces, de vivir la planificación como una herramienta valiosa de trabajo, y no como una obligación para cumplir con las solicitudes externas ni como una sobrecarga al exceso de tareas docentes.

3. ¿Cambios en la terminología o modificaciones importantes?

A) ¿Secuencias didácticas/Itinerarios/Secuencias de actividades / Miniproyectos / Trayectos?
B) ¿Secuencias de Actividades no Vinculadas con las Unidades didácticas o Proyectos/ Secuencias didácticas específicamente diseñadas?
C)¿Metas/Objetivos/Propósitos?
D) ¿Cronograma o agenda semanal?

Como parte del devenir educativo, se van presentando modificaciones y adecuaciones a determinados aspectos que hacen al quehacer educativo, vinculados con el nivel de la teoría, que ejercen importantes influencias en los niveles de diseño o programación y de la práctica concreta; a veces también surgen de esta última, debido a determinadas problemáticas o faltantes y se integran en las discusiones teóricas, con la intención de encontrar resoluciones posibles. Estas modificaciones que se van estableciendo, en muchos casos responden a adecuaciones que imprimen riqueza a las teorías y practicas educativas, y en otros se conforman como cambios en las denominaciones, que sólo dificultan la comprensión de las ideas por parte de los docentes.

Más allá de que en muchos casos signifiquen aportes interesantes e intensos, retomando lo expresado en el Capítulo 1, es fundamental que no nos distraigan de lo verdaderamente importante: los niños y las propuestas educativas.

A) Existen actualmente diferentes términos para denominar las *Secuencias didácticas: los Miniproyectos*, terminología específica para el Jardín Maternal; *los Itinerarios didácticos*, que supuestamente se diferencia de las Secuencias didácticas por no referirse específicamente a lo

disciplinar ni implicar necesariamente la necesidad de complejizar; *los Trayectos*, secuencias a más largo plazo. También se denominan, en algunas zonas, *Secuencias de actividades.* Más allá de las diferencias terminológicas**,** debemos reconocer que lo importante es comprender y poner en marcha esta necesidad de realizar *propuestas secuenciadas*, que desde hace mucho tiempo queremos incluir en las propuestas de la Educación Inicial; actualmente, comprendemos que es necesario que impliquen tanto la posibilidad de complejizar como de reiterar o establecer una variante, y articulen el trabajo de las diferentes áreas en propuestas integradoras y significativas. Es importante destacar que aunque surja el término Itinerario, a fin de enriquecer a las Secuencias didácticas, al no definirse desde lo disciplinar ni desde la obligación de complejizar, no debemos dejar de lado algunos aspectos importantes:

- Las Secuencias didácticas también modificaron con el paso del tiempo su definición más tradicional a fin de adecuarse a las nuevas concepciones, dejaron de pensarse de forma lineal para definirse de forma espiralada, al igual que los Itinerarios,
- Los Diseños Curriculares, en general, utilizan el término de Secuencia didáctica, y es importante adecuarnos a los términos curriculares para sostener la coherencia,
- En la práctica, no encontramos diferencias en las planificaciones de Itinerarios, de Secuencias didácticas, de Secuencias de actividades o Miniproyectos en el caso del Jardín Maternal.

Es sorprendente cómo las «modas educativas» tanta veces nos «atan» a hacer y decir todos lo mismo, sin determinar si acordamos o no, en qué aspectos acordamos y cuáles no aceptamos. La pregunta sería entonces: ¿quiénes determinan que algo sea o no correcto? Sabemos que en cada momento histórico se presentan nuevas concepciones sobre la educación y la escuela, que las mismas responden a las definiciones de enseñanza y aprendizajes vigentes y a sus relaciones. Consideramos que es adecuado que cambien los enfoques educativos-pedagógicos, que el modelo didáctico se adecue a los mismos, que los Documentos curriculares se organicen en función de estas tendencias enmarcadas en los lineamientos nacionales, que le dan coherencia y unidad de sentido al Proyecto educativo de un país. Al presentar la idea del primer párrafo, no se hace referencia a esos aspectos, sino a las minuciosas e insignificantes ideas que se van desprendiendo de las centrales, importantes, validas y valiosas. Por ejemplo, sabemos (como ya se mencionó) que la planificación a través de propuestas secuenciadas es una opción necesaria y fortalecedora, pero ¿cuál es la importancia de diferenciar las Secuencias didácticas de las Secuencias de actividades o los Itinerarios? ¿Cuáles son en realidad las diferencias entre ellos? ¿Qué aporta esta

supuesta diferenciación al desarrollo curricular, a los docentes, a las propuestas de enseñanza y a los niños? ¿Qué mecanismos nos ubican en largas discusiones sobre el nombre de estas secuencias que nos alejan de lo importante: la secuenciación de las propuestas y la inclusión de las mismas por parte de los docentes? ¿Cuánto tiempo y espacios para lo importante nos quitan esas discusiones sin sentido, que no aportan nada significativo?

Por el contrario, es muy importante recordar que las Secuencias didácticas/Itinerarios/Mniproyectos/Trayectos deben plantearse en base a los contenidos y no a los materiales, para que sostengan la coherencia, la unidad de sentido y la continuidad. Pensarla desde los materiales puede llevarnos a diseñar una secuencia que no tenga significado como tal, en las que se trabajen contenidos sin coherencia entre sí, porque se sustenta en sostener el mismo material. Por ejemplo, si pensamos en una Secuencia didáctica para el Jardín Maternal vinculada con el cuerpo en movimiento en relación al espacio parcializado, y organizamos la sala con diferentes sectores delimitados con cartón corrugado, este último es simplemente el material y no forma parte de los contenidos que le otorgan coherencia a la Secuencia didáctica; sin embargo, si ubicamos la prioridad en el cartón corrugado, podría suceder que presentemos propuestas vinculadas con el mismo pero sin una relación significativa entre sí que las conformen como parte de una Secuencia didáctica significativa, como pintar sobre el cartón corrugado o fabricar títeres con el mismo, sin relación con el cuerpo en el espacio parcializado. Bien diferente sería que estas últimas dos propuestas formen parte de otras Secuencias didácticas que se realizan en el mismo tiempo, alternándose unas con otras, aprovechando el conocimiento del cartón corrugado alcanzado en la exploración del mismo en la primeramente mencionada.

En definitiva, para que se cumpla con los propósitos del trabajo con propuestas secuenciadas, es fundamental plasmar esta relación en cada una de las actividades, cerrándolas con los aspectos que se abordarán en la siguiente, y retomando al iniciar cada propuesta lo trabajado en las actividades previas de la secuencia. Retomaremos estos aspectos en el último punto de este apartado.

B) Como ya explicamos, es fundamental recordar que no debemos incluir al interior de las Unidades didácticas o Proyectos propuestas que impliquen forzar la integración de aspectos que no mantienen relaciones con sentido, en función de aquello que se está trabajando. Entonces surgen las Secuencias didácticas/Itinerarios /Secuencias de actividades, para complementar el trabajo de las Unidades didácticas o Proyectos,

en el Jardín de Infantes, comúnmente denominadas «Propuestas no vinculadas al recorte de la Unidad didáctica o temática del Proyecto» o también «Secuencias didácticas específicamente diseñadas», ya que incluyen aquellos aspectos que sería forzado trabajar dentro de los mismos, por lo cual se abordan de forma complementaria a través de las Secuencias, para no presentar propuestas aisladas; obviamente (como también ya hemos mencionado) dichas propuestas jamás integrarían aspectos desconectados de las tareas que se desarrollan en la sala, simplemente implican el modo de abordar todo lo necesario de forma significativa y coherente; las mismas mantienen en su interior una fundamental coherencia interna y por supuesto forman parte de los contenidos que el docente decide trabajar, desde alguna de las estructuras didácticas. Puede suceder en algunos casos que una Secuencia didáctica tenga relación en determinado aspecto con el Proyecto o la Unidad didáctica que se está desarrollando, aunque su función primordial es abordar aquellos que no debieran integrarse en los mismos porque sería forzado.

C) *Las metas pueden estar formuladas como «propósitos»* (es decir, en términos del docente, por ejemplo, «favorecer la posibilidad de establecer relaciones entre ...») *o como objetivos* (es decir, en términos de los alumnos, por ejemplo, «que el niño logre relacionar...», o «relacionar....», o «que relacione...», siendo éstos diferentes modos de formular los objetivos, todos válidos), pero es conveniente elegir cómo se van a formular, y hacerlo con coherencia según se decidió, o sea, que no diga «propósito» y se formulen objetivos. Consideramos que la incorporación de los propósitos se vincula con un modo de flexibilizar las metas al presentarlas en términos de los educadores que las van a favorecer en lugar de los niños que las «tienen que alcanzar»; esto se relaciona con la asociación de los objetivos con su concepción tradicional como cambios en las conductas observables. Sin embargo, los objetivos son definidos en la actualidad, y desde el cambio curricular vivenciado en el año 1989, como metas a alcanzar vinculadas con competencias cognitivas, con hipótesis a confrontar en la realidad, con lo cual se alejan de la idea de obligación de los niños de realizar esos cambios siempre observables. Podemos considerar que ambos modos de definir las metas —como *propósitos o como objetivos*— son adecuadas y posibles, dependiendo de las decisiones curriculares en cada zona, y también de las elecciones docentes e institucionales.

D) Muchas discusiones se desarrollaron en función del uso de los *cronogramas semanales*, ya mencionados ¿ayudan a organizan o

«encorsetan» las tareas? Como ya explicitamos, los consideramos fundamentales para una óptima organización de las jornadas y una adecuada distribución y articulación de las diferentes tareas a desarrollar. El cambio de denominación por el de *agenda*, puede ayudarnos a definirlos de forma menos estructurada, pero en realidad la importancia radica en volverlos a ubicar en un lugar de importancia pero flexibilizados, y no en modificar el modo de mencionarlos, aunque igualmente podemos realizarlo. No es posible trabajar todo lo que consideramos importante en la actualidad y de forma articulada (Unidad didáctica o Proyecto Central, Proyecto Transversal, Proyecto complementario, Secuencias didácticas, juego trabajo, talleres, juego dramático, juego espontáneo...) si no lo organizamos en un cronograma/agenda pensado y diseñado con claridad, que no necesariamente debe incluir los detalles de las acciones cotidianas que se realizan todos los días, pero si dar cuenta de la incorporación rica y significativa de todo lo necesario.

4. ¿Organización de los contenidos? ¿Áreas curriculares o del conocimiento/disciplinas/campos?

Según Terigi, los conocimientos escolares adquieren existencia social concreta a través de una serie de mediaciones:

> «En primer lugar, son un recorte y ordenamiento particular de la realidad, fruto de varias mediaciones institucionales que se llevan a cabo mediante una serie de decisiones y discriminaciones sobre un conjunto específico de conocimientos científicos, de lo que la escuela debe transmitir y de aquellos conocimientos incluidos en los planes y programas. Estas decisiones instituyen una definición del conocimiento legítimo. Cada maestro por medio de una determinada lógica de interacción presenta el conocimiento de un modo singular. El aula es una instancia de definición del conocimiento por ser el espacio concreto donde ocurre la síntesis particular de las mediaciones de las formas de conocimiento y donde se prescribe en su diseño las posibilidades y limitaciones de la relación con el conocimiento. Los contenidos académicos son reelaborados al ser transmitidos a partir de la historia de los maestros y de su intención de hacerlos accesibles a los alumnos y estos los reelaboran a partir de sus historias y sus intentos por aprender la lección» (Terigi, 1993).

Como expresamos en el Capítulo 1, la inclusión de los contenidos en la Educación Inicial, delimitados tan claramente por áreas, ha incluido fuertes cambios en la didáctica en el nivel. Su aporte debe ser considerado desde toda su riqueza, como fundamental para el nivel y los aprendizajes de los niños, pero si se abordan como estamentos estancos y desintegrados, el aporte se transforma en una primarización del Nivel Inicial, ya que se termina «dando clase de...», cuando la propuesta se refiere más bien a que el docente diferencie los contenidos para presentarlos en propuestas de actividades que los articulen, de manera de lograr que los niños vayan apropiándose de manera cada vez más rica, más compleja y más profunda del mundo que los rodea. En demasiadas ocasiones, la famosa diferenciación/articulación de los contenidos quedó perdida en función de «cumplir» con todo aquello que se «debe» enseñar desde las diferentes áreas. La propuesta fue cayendo en una marcada sobrecarga en el abordaje de contenidos, tanto en cuanto a la cantidad como a la complejidad de los mismos. Para contrarrestar la exageración en calidad y cantidad es necesario pensar y elegir realmente que se «quiere enseñar».

Ahora bien, la organización de los contenidos en disciplinas o áreas curriculares está dando lugar a una organización en áreas del conocimiento, que flexibiliza y a su vez posibilita incluir otros aspectos, como, por ejemplo, el juego como campo de contenidos a ser enseñados.

> «Una *tercera tensión* remite a la *estructura curricular*. Si bien la misma se configura en campos de conocimiento, en la realidad cotidiana y en relación a las experiencias que aún hoy se llevan a cabo en la mayoría de las instituciones educativas de Nivel Inicial, las prácticas pedagógicas conviven más con la lógica disciplinar que con la lógica del campo y/o área de conocimiento. Esta tensión cobra sentido cuando a la hora de organizar los contenidos de enseñanza se propone desarrollar «la clase de lengua», «la clase de matemática», o «la clase de ciencias naturales». Cuando lo que realmente se espera que suceda durante los procesos de enseñanza es que las propuestas de enseñanza organizadas, ya sea en Unidades didácticas, Proyectos y/o Secuencias didácticas, posibiliten y permitan la articulación de dichos campos de manera tal que las experiencias educativas den cuenta de un abordaje integral y no fragmentado de los conocimientos a enseñar» (Spakowsky, 2010).

Por otra parte, cabe la siguiente pregunta: *¿Por qué es tan difícil especificar los contenidos y realizar las elecciones necesarias de los aspectos que plantean los documentos curriculares?* Pensemos en algunas respuestas.

Porque implica:

- Tener mucha claridad sobre aquello que se quiere enseñar y dar cabida a las modificaciones sucesivas.
- Elegir entre muchos contenidos cuáles priorizar y que aspectos de esos contenidos abordar en un momento determinado.
- Seleccionar de los contenidos planteados de manera general y abarcativa aquellos aspectos que se considera pertinente trabajar.
- Diseñar las secuencias más adecuadas para trabajar esos contenidos con un grupo específico de alumnos pertenecientes a un contexto determinado.
- Elegir las estrategias mejores para esos contenidos y esos alumnos.
- Estar abierto a procesos de revisión y reorganización continuos.

5. ¿Planificación anual? ¿Recorridos/Itinerarios/Trayectos?

La *planificación anual* había caído en desuso durante muchos años, para alejarnos de la que se solía realizar tradicionalmente, en la cual al finalizar el período de Inicio al ciclo escolar, planificábamos todas las Unidades didácticas y Proyectos a desarrollar a lo largo del año. En aquel momento y desde otro enfoque, el propio Diseño Curricular estipulaba cuáles eran las posibles planificaciones y en qué orden debían realizarse. Obviamente, esto carece de sentido, porque significa decidir en marzo lo que se va a hacer a lo largo de todo el año, dejando de lado la idea de ir eligiendo en cada momento aquello que se va a trabajar, según su pertinencia. Sabemos que en muchas oportunidades se realiza de esta forma porque se considera importante como modo de garantizar los procesos a desarrollar.

Hace algunos años se recuperó la importancia de la planificación anual, con la idea de organizarla desde otra modalidad, acorde a los planteos didácticos actuales. Se propone que explicite de forma amplia los aspectos fundamentales que se van a abordar durante el año lectivo, y las consideraciones básicas que se van a tener en cuenta a lo largo del mismo. Es decir, las metas y contenidos a trabajar de forma cotidiana más allá de las especificidades de los recortes o temáticas, por ejemplo, los aspectos actitudinales que al ser incluidos en la misma pueden dejar de repetirse en las planificaciones periódicas, o aquellos elementos que se considera necesario trabajar constantemente. Puede suceder que al

realizar la evaluación diagnóstica y el diagnóstico grupal al finalizar el Periodo de Inicio, se detecte falta de conocimientos, por ejemplo, acerca de los números o de las palabras escritas según las expectativas para un grupo de determinada edad, entonces, se decidirá incluir las metas y los contenidos necesarios, porque se trabajarán constantemente en las actividades cotidianas, más allá de su inclusión en las diferentes planificaciones periódicas que se irán resolviendo en cada momento específico. En la planificación anual también se incluyen los Proyectos anuales a realizar tanto en el marco de las decisiones áulicas como los que son parte del Proyecto Institucional específico; solamente se mencionan y se planifican, como todo Proyecto, en los momentos previos a su realización.

Sin embargo, también se considera la propuesta de organizar un Trayecto, Recorrido o Itinerario anual, que determine al menos algunos de los Proyectos o Unidades didácticas que se van a desarrollar a lo largo del año. Esto es factible si se realiza de manera flexible, a fin de que se puedan ir estableciendo las modificaciones necesarias en función de aquello que vaya surgiendo, y dejando espacios para que puedan ir incluyéndose los que se vayan seleccionando posteriormente. A veces estos Trayectos, Recorridos o Itinerarios anuales se organizan en función del eje elegido para el Proyecto Institucional específico. El aporte más significativo de su incorporación, según entendemos, se refiere a solucionar la dificultad para implementar la propuesta de planificar la próxima Unidad didáctica o Proyecto mientras se va cerrando la/el que se está desarrollando. Este es un procedimiento difícil de sostener, dada la complejidad de la educación, y si no se realiza, se colabora en la aparición de los tiempos inertes y las jornadas vacías, dado el tiempo que se produce entre la finalización de una planificación periódica y el inicio de la siguiente. Podemos solucionarlo también, determinando que en ese período de tiempo se desarrollen propuestas pertenecientes a diferentes Secuencias didácticas o Itinerarios ya implementados durante el desarrollo de las últimas planificaciones periódicas u otras nuevas; o reservar para ese momento, las ultimas actividades de las Secuencias que se estaban desarrollando. Estas últimas ideas son bien interesantes.

En función de lo plasmado en la planificación anual, se van realizando a lo largo del año diferentes planificaciones periódicas, es decir, para un periodo determinado de tiempo.

6. ¿Estructuras/ formatos para organizar las planificaciones periódicas?

Cuando pensamos en la planificación en el Jardín de Infantes, necesariamente tenemos que mencionar las tres estructuras o formatos didácticos que las organizan, según el enfoque didáctico actual y los Documentos Curriculares vigentes*:* las *Unidades didácticas*, los *Proyectos* y las *Secuencias didácticas*. La propuesta es pensar en el desarrollo de una Unidad didáctica o Proyecto central, definiendo a la primera como la organización de un recorte de la realidad natural y social y al segundo como un trabajo en función de un producto final al que se quiere arribar.

Las *Unidades didácticas* y los *Proyectos* se organizan con los mismos componentes, sólo que en las *primeras* apuntan a centrar la mirada sobre el recorte de la realidad desde las diferentes áreas curriculares, disciplinas o áreas/campos de conocimiento, y en los *Proyectos* apuntan a la concreción del producto final que brinda intencionalidad a la tarea. Por ejemplo, no es lo mismo trabajar sobre la Unidad didáctica «La biblioteca cercana al Jardín» que sobre el Proyecto «Armamos la biblioteca de la sala». Para que esto quede claro desde el inicio y colabore en la coherencia entre metas, contenidos y propuestas, es importante plantear el producto al que se quiere arribar cuando se comienza la planificación. Ambos siguen un Itinerario propio, que presenta el recorrido que desarrollan a fin de abordar el recorte o la temática seleccionada y todos sus aspectos, organizados en propuestas de Inicio-Desarrollo-Cierre; el Proyecto puede también organizarse en Primera-Segunda-Tercera... etapas. Una Unidad didáctica puede finalizar con un producto final, pero éste ocupa un lugar bien diferente en la misma que en los Proyectos, debido a que da cuenta del trabajo realizado y ayuda a sintetizarlo; en cambio, en los Proyectos, el producto ocupa un lugar central, la tarea se organiza en función de su concreción, para la cual se «investiga» y se determinan las propuestas y acciones.

Los recortes o temáticas de ambas estructuras didácticas surgen del análisis que hace el docente de las necesidades e intereses de sus alumnos, del contexto, del momento social, escolar y grupal, del Proyecto Educativo Institucional o Proyecto Escuela, de los lineamientos curriculares, de los aprendizajes previos de los niños tanto en años anteriores como en el desarrollo de la tarea que estamos realizando. Es decir que no es necesario esperar que algún emergente surja de los niños para poder decidir qué se va a trabajar.

Como ya explicitamos, las Unidades didácticas no deben pensarse como temas adultos no significativos para los niños pequeños, sino como

recortes contextualizados. Por ejemplo, no tendríamos que elegir «Los animales» sino «Los animales del Jardín Zoológico de la ciudad» o «El Jardín Zoológico de la ciudad». Estos ejemplos nos abren las puertas a la idea de que pueden ser recortes «simbólicos» como el primero o «geográficos» como el segundo.

Por otra parte, es conveniente plantear una *Unidad didáctica* o *Proyecto central*, que siempre es a mediano plazo, además de contar con la posibilidad de tener *Proyectos complementarios* a corto o largo plazo. Es decir, tener una propuesta de trabajo que centralice las tareas, mientras que esto no sea forzado. Por ejemplo, trabajar centralmente la Unidad didáctica «La biblioteca cercana al Jardín» o el Proyecto «Armamos la biblioteca de la sala», integrando el trabajo desde las diferentes áreas curriculares, disciplinas o áreas/campos de conocimiento (siempre que estas inclusiones tengan sentido), complementándolo con otros Proyectos necesarios o con las Secuencias didácticas/Itinerarios no vinculadas con el recorte de la Unidad o la temática del Proyecto.

Si bien sabemos que el *título* que se decide para la planificación no es lo fundamental, condiciona la coherencia del trabajo que se organiza. Cuando comenzamos con confusiones al respecto estas se trasladan a la coherencia interna de la planificación. Por ejemplo, queremos trabajar sobre los «dinosaurios» pero llamamos a la Unidad didáctica «El museo de Ciencias naturales de la ciudad», entonces, frente a esta confusión, las metas y contenidos se refieren al museo pero en las propuestas se trabajan los dinosaurios.

Las Secuencias didácticas surgen del análisis que hace el docente de las necesidades e intereses de sus alumnos, del momento escolar y grupal, de la Planificación Anual, de los lineamientos curriculares, de los aprendizajes previos de los niños tanto en años anteriores como en el desarrollo de la tarea que estamos realizando, y muy especialmente de la elección de contenidos y propuestas a trabajar que no pueden ser incluidos en las Unidades didácticas y/o Proyectos. *Las Secuencias didácticas, también denominadas Secuencias de actividades o Itinerarios, implican la articulación coherente de diferentes propuestas de actividades en función de abordar determinados contenidos. Necesariamente los contenidos se van trabajando en más de una oportunidad y las Secuencias didácticas permiten retomarlos, recrearlos, complejizarlos, en diferentes oportunidades para que los niños puedan apropiárselos verdaderamente.*

Como expresamos anteriormente, cuando se planifica una Unidad didáctica o Proyecto central se los «mira» desde las diferentes áreas curriculares o de conocimiento/disciplinas/campos de conocimiento para determinar que aportes pueden hacer al trabajo sobre el recorte o

la temática elegida, y siempre que no sea forzado se incluyen propuestas de forma articulada; cuando esto no es posible de manera significativa, se realizan de modo complementario Secuencias didácticas (*denominadas Propuestas o Actividades no vinculadas a la Unidad didáctica o Proyecto central o específicamente diseñadas), a fin de* trabajar aquello que no es posible de ser abordado desde ese recorte o Proyecto. Son actividades secuenciadas que no se relacionan directamente con las Unidades didácticas y los Proyectos, sino que abordan aquellos aspectos y contenidos que no se pueden trabajar en relación a los mismos porque seria forzado.

Aclaraciones importantes en relación con las Secuencias didácticas

- Pueden estar incluidas en la planificación de la Unidad didáctica o Proyecto, integrando sus metas y contenidos junto a los otros y explicitando sus propuestas presentando la secuencia. Pero, por lo general, se planifican de forma diferenciada, con los componentes que integran una Secuencia didáctica. Esta segunda opción es la que brinda más claridad.
- Si se asume esta segunda opción, se planifican con fundamentación, propósitos u objetivos, contenidos y secuencia de actividades con sus materiales.
- Deben expresar continuidad, coherencia y unidad de sentido, y no ser actividades aisladas que se ubican en una misma planificación, como por ejemplo, realizar diferentes juegos matemáticos sin relación entre sí, o hacer una secuencia de literatura en la cual en una actividad se trabajan rimas, en la otra adivinanzas y en la otra cuentos sino una secuencia de trabajo sobre rimas, otra sobre adivinanzas y otra sobre cuentos.
- No deben estar conformadas por una actividad con las partes que la componen divididas en diferentes puntos, porque no serían diferentes propuestas de una secuencia sino una sola actividad dividida.
- En las Secuencias didácticas no vinculadas no es necesario poner los contenidos de cada actividad ni formular de manera muy detallada las actividades.
- No es conveniente incluir secuencias de las mismas áreas, por ejemplo, dos de matemática o literatura, porque la idea es trabajar en un período de tiempo todas las áreas incluidas en las Unidades didácticas, Proyectos o Secuencias didácticas.

- Se pueden organizar Trayectos, es decir, secuencias a largo plazo, por ejemplo, de 20 actividades, cuando en general una Secuencia didáctica incluye de 3 a 6/8 propuestas, ya que nunca conviene que sea sólo de 2 actividades porque no permite ir profundizando el trabajo sobre los contenidos.

Por otra parte, es importante destinar momentos para planificar y otros para desarrollar ly evaluar las propuestas, estableciendo las adecuaciones necesarias, en función de las evaluaciones que se van realizando. No es conveniente planificar constantemente, sino diseñar conjuntamente todo lo que se va a desarrollar durante un período determinado de tiempo (Unidad didáctica o Proyecto central, algún Proyecto complementario y las Secuencias didácticas), para luego ocuparse de concretarlo y evaluarlo. Así, además, se puede visualizar la presencia de todo lo necesario y su articulación; por ejemplo, decidir qué Secuencias didácticas se realizarán y qué se trabajará en ellas, en función de las propuestas incluidas en las Unidades didácticas y Proyectos.

Las Secuencias no duran un tiempo determinado, sino que contienen un número de propuestas que se van intercalando con las que se realizan desde la Unidad didáctica o Proyecto central, y con las de las otras Secuencias.

La organización de la planificación a modo de Secuencias didácticas se sustenta en el reconocimiento de la necesidad de acercarse en diferentes momentos y de distintas formas al objeto de conocimiento. La enseñanza de los contenidos, entendidos como la organización escolar del conocimiento, no se realiza nunca a través de una sola aproximación ni una sola propuesta, sino que implica volver a trabajarlos recreando las posibilidades de apropiación de los mismos y de enriquecimiento de los aprendizajes.

A modo de síntesis podemos explicitar que la Secuencia implica el desarrollo de diferentes propuestas para acercarse a la apropiación de determinados contenidos, complejizando, reiterando y estableciendo variantes en las actividades que así lo permitan.

Así como la planificación en el Jardín de Infantes se organiza en función de las tres estructuras didácticas presentadas, la planificación en el Jardín Maternal se organiza exclusivamente en función de las propuestas secuenciadas, a excepción de la sala de 2 años que puede realizar ambas opciones.

Hace tiempo que el trabajo basado en las secuencias de propuestas-actividades con los niños en el Jardín Maternal, se conoce como una modalidad de organizar la tarea superando la tendencia a improvisar actividades desarticuladas. Esta tendencia enriqueció la modalidad de trabajo ya que permitió entender que la realización de propuestas

aisladas no permite darle unidad de sentido ni continuidad a la enseñanza de los contenidos ni a las actividades. Por otra parte, dio lugar a la aceptación de la necesidad de repetir propuestas y a su vez variarlas para que no sean exactamente iguales, alcanzando un mejor equilibrio entre variación y estabilidad.[12]

El planteo de propuestas secuenciadas, históricamente incorporadas al Jardín Maternal debido a la dificultad de trabajar con Unidades didácticas y Proyectos en las salas de bebés y de un año, comenzó a incorporarse paulatinamente en el Jardín de Infantes en función del reconocimiento de la necesidad de desarrollar propuestas de actividades que impliquen una unidad de sentido, una continuidad, un «volver» sobre los contenidos desde otro lugar enriqueciendo la apropiación.

Las propuestas educativas para los niños más pequeños implican, entonces, una modalidad diferente y específica. Debemos considerar que existen en el Jardín Maternal tres tipos de propuestas de enseñanza: 1-las Propuestas Secuenciadas, 2-la Resignificación de las Actividades Cotidianas/de Crianza y 3-las Propuestas de Juego Espontáneo. Reconocer que esto tres tipos de propuestas tienen una importancia fundamental y el mismo valor educativo implica desarrollarlas en los tiempos y espacios pertinentes, resignificarlas pedagógicamente y planificarlas reconociéndolas como momentos de enseñanza propiamente dichos.

Las Secuencias didácticas o Itinerarios son la base de la organización de las propuestas de enseñanza y por lo tanto de la planificación en el Jardín Maternal, también conocidas como Miniproyectos. Fundamentalmente, en las salas de bebés y un año, en las cuales no es posible trabajar en función de Unidades didácticas y Proyectos. Entonces, se diseñan diferentes Secuencias didácticas que aborden diferentes ejes y contenidos, y se van intercalando en el desarrollo de las jornadas. La propuesta es incluirlas en una planificación más amplia y abarcativa llamada Recorrido Didáctico, a fin de favorecer las articulaciones entre las diferentes Propuestas Secuenciadas (ya sean Miniproyectos, Secuencias didácticas o Itinerarios) y entre los diferentes tipos de propuestas de enseñanza en el Jardín Maternal (las Propuestas Secuenciadas que estamos mencionando, la Resignificación de las Actividades Cotidianas/de Crianza y las de Juego Espontáneo). *El Recorrido Didáctico es, entonces, una planificación mensual que integra de manera articulada las Secuencias didácticas-Itinerarios-Miniproyectos con la Resignificación de las Actividades Cotidianas/ de Crianza y las de Juego Espontáneo.*

---

12. Se toman aportes del libro Pitluk, Laura (2006) *Educar en el Jardín Maternal: enseñar y aprender de 0 a 3 años.* Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires.

«El tipo de planificación planteada brinda la posibilidad de planificar a más largo plazo que los Miniproyectos y lograr una mayor articulación. Por algún motivo, si bien la idea siempre fue que los Miniproyectos se articulen e integren, esto se hizo muy difícil de lograr en las situaciones reales. Pareciera que el hecho de plantearlos como secuencias separadas no facilita la propuesta de entrecruzar contenidos y materiales de los distintos Miniproyectos e incluso plantear propuestas que integren el trabajo de unos y de otros. La nueva modalidad organizativa de planificación explicitada posibilita las articulaciones ya que de hecho se plantean objetivos y contenidos no para una secuencia sino para todo el Recorrido, con la idea mencionada anteriormente de trabajar los distintos objetivos y contenidos en diferentes actividades de manera entrelazada».

A partir de las salas de 2 años, se pueden desarrollar Unidades didácticas y Proyectos, tanto exclusivamente (por supuesto con las Secuencias didácticas no vinculadas que los completan) como intercalándolos con un tiempo exclusivo de Secuencias didácticas (que pueden integrarse en un Recorrido didáctico) a fin de no finalizar con una Unidad didáctica y un Proyecto e iniciar rápidamente con otra/o. La sala de 2 años también puede organizar sus propuestas exclusivamente en función de las Secuencias didácticas/Itinerarios/Miniproyectos, al igual que las salas de lactario/bebés y deambuladores/un año, si el docente considera que para su grupo no es pertinente abordar recortes de la realidad o investigar en función de un producto final. Integrar estas Secuencias didácticas-Itinerarios-Miniproyectos en los Recorridos didácticos, junto a las Propuestas de Resignificación de las Actividades Cotidianas/de Crianza y las Propuestas de Juego Espontáneo, como ya explicitamos, les otorgan riqueza y fortalezas a las planificaciones y acciones educativas.

«El trabajo con las Secuencias didácticas abre las puertas, entonces, al planteo de objetivos/propósitos y contenidos para trabajar en una secuencia de actividades que implican diferentes acercamientos a los mismos y brindan la posibilidad de complejizar, recrear, variar o reiterar las propuestas según se considere importante para el desarrollo de los aprendizajes seleccionados. Implica seleccionar contenidos y una secuencia de actividades vinculadas entre si en función del trabajo sobre los mismos, oponiéndose al planteo de actividades desarticuladas, sin continuidad en función de aquello que se quiere enseñar y centradas en acciones aisladas más que en el acercamiento paulatino a los saberes a ser abordados.

Nos alejamos entonces del planteo, por ejemplo, de diferentes «técnicas plásticas» sin vinculación unas con otras, para adentrarnos

en el desarrollo de propuestas que se seleccionan a partir de la elección de determinados objetivos o propósitos y contenidos a trabajar en un período de tiempo determinado, que integran diferentes actividades relacionadas en función de enriquecer este trabajo; que contemplan la necesidad de volver, por ejemplo, a pintar con pinceles y témperas de dos colores sobre diferentes soportes para apropiarse tanto del uso del pincel como herramienta para expresarse a través de la plástica como de la posibilidad de mezclar colores para formar otros nuevos (Pitluk, 2007).

La riqueza de la inclusión de las propuesta secuenciadas en la Educación Inicial se fundamenta en los modos de aprender que tenemos los sujetos, pero a su vez, son una modalidad que enriquece las propuestas docentes, ya que al pensar como complejizar o establecer variantes, necesariamente se ejerce la posibilidad creativa de encontrar vertientes diferentes y posibles.

Secuencias didácticas/Itinerarios a modo de ejemplo[13]

«Los cuentos de brujas invaden la sala»
Por Mercedes Flamma

Desarrollado en el marco del Taller 6 (Residencia) como alumna del ISPEI «S. C. de Eccleston en el Profesordo de Educación Inicial. GCBA. Año: 2010. Profesora: Laura Pitluk. Asesora: Alicia Zaina.

Según Alicia Zaina (Origlio y otros, 2005), favorecer el vínculo con la literatura en las edades de cuatro años ofrece a los niños inmejorables oportunidades de conocer y apreciar el mundo que los rodea y el que llevan dentro. Se trata de una etapa clave, que podrá configurar las bases de una vinculación que se extiende hacia el futuro, forjando una actitud perdurable hacia la lectura literaria, propiciando un lector competente, sensible y crítico, un ser humano capaz de disfrutar de este arte que posibilita también una manera de conocerse más a sí mismo y de ampliar el conocimiento del mundo.

«El placer que experimentamos cuando nos permitimos reaccionar ante un cuento, el encanto que sentimos,

13. Se pueden encontrar ejemplos de Secuencias didácticas en todos los libros de la colección de Educación Inicial de Editorial Homo Sapiens, Rosario.

no procede del significado psicológico del mismo (aunque siempre contribuye a ello), sino de su calidad literaria; el cuento es en sí una obra de arte, y no lograría ese impacto psicológico en el niño si no fuera, ante todo eso: una obra de arte. Los cuentos maravillosos son únicos, y no sólo por su forma literaria, sino también como obras de arte totalmente comprensibles para el niño, cosa que ninguna otra forma de arte es capaz de conseguir» (Bettelheim, 1983).

Este eje fue elegido por considerarse que los niños debían trabajar la producción de textos. Por otra parte, se considera acertado abarcar la temática de cuentos maravillosos, ya que estos «*ofrecen a la imaginación del niño nuevas dimensiones a las que le sería imposible llegar por sí solo. La forma y la estructura de este tipo de cuentos sugieren al niño imágenes que le servirán para estructurar sus propios ensueños y canalizar mejor su vida*» (Bettelheim, 1983). Nos centraremos específicamente en el personaje de la «bruja», uno de los más destacados dentro de las historias maravillosas.

Contexto
- Edad: 4 años.
- Cantidad de niños: 28.
- Lugar: la sala.

Objetivos
Que los niños:
- Continúen formándose como espectadores activos.
- Logren producir su propio cuento.
- Se apropien de algunas características del personaje de la «bruja».

Propósitos
Favorecer:
- La formación de los niños como espectadores activos.
- La producción de su propio cuento.
- La apropiación de algunas características del personaje de la «bruja».

Contenidos:

- Participar vivencialmente en la escucha de textos narrativos.
- Reconocer las características principales del personaje de la bruja: mujer que realiza hechizos con una varita, usa largos vestidos negros (brujas tradicionales) o coloridos (brujas modernas), utiliza calderos para realizar pociones, su mascota preferida es el gato negro, posee sombrero puntiagudo y una nariz bastante particular.
- Producir un texto narrativo a partir de un personaje: la bruja.
- Participación vivencial en la escucha de textos narrativos.
- Características principales del personaje de la bruja: mujer que realiza hechizos con una varita, usa largos vestidos negros (brujas tradicionales) o coloridos (brujas modernas), utiliza calderos para realizar pociones, su mascota preferida es el gato negro, posee sombrero puntiagudo y una nariz bastante particular.
- Producción de un texto narrativo a partir de un personaje: la bruja.

Propuesta 1

Se narrará el cuento de una bruja llamada Berta. Se retomarán las características de esta bruja, ya que es bastante especial. Se les contaré que el cuento se llama «La bruja Berta», y que es de una autora inglesa llamada Valerie Thomas.

Al finalizar, se realizarán preguntas abiertas, para que los chicos den su opinión y confronten ideas: ¿Qué parte les gustó más? ¿Les pareció bien qué Berta convirtiera a su mascota en un gato multicolor? ¿Qué sintieron cuando los pájaros y animales se burlaban de Beto? Se les comentará a los niños que otro día se les contará otro cuento de brujas.

Propuesta 2

Se leerá otro cuento de brujas, pero esta vez el personaje principal será un gato. Se les dirá a los niños que el cuento se llama «Disculpe, ¿es usted una bruja?», y es de una autora australiana llamada Emily Horn. Al finalizar el cuento, se realizarán

las siguientes preguntas: ¿Qué sintieron cuando el gato Horacio no encontraba a alguien para que lo mime? ¿Alguna vez ustedes se sintieron solos? ¿Qué parte del cuento les gustó más? ¿Les parece que Horacio va a estar contento en la escuela de brujas? Se les comentará a los niños que en la próxima semana crearemos nuestra propia bruja y un cuento con ella.

Propuesta 3

Se realizará la producción de un cuento de brujas entre todos. Para esto, primero hay que elegir cómo será nuestra bruja, el personaje principal. Se presentarán distintos sombreros de brujas para que los niños elijan cuál usará nuestra protagonista. Luego en una cartulina grande, se la dibujará y se le colocará un vestido, también elegido por los niños. Se le pondrá un nombre y se elegirá un lugar en donde pueda vivir. También se elegirá para ella una característica principal, se darán opciones si a los niños no se les ocurre ninguna. Ej.: Es una bruja a la que todo se le olvida. / Es una bruja muy glotona. / Es una bruja que no tiene amigos.

Luego se comenzará la producción del cuento y se guiará a los niños para que agreguen acciones, acontecimientos, y personajes. Para finalizar, se leerá el cuento, y se les contará que otro día lo revisaremos para ver si cambiamos algo.

Materiales: 2 cartulinas, sombreros de brujas, vestidos de bruja hechos en cartulina, distintas varitas hechas en cartulina, fibrón.

Propuesta 4

Se leerá nuevamente el cuento producido para realizarlas modificaciones o agregar aquello que los niños decidan. Se conversará sobre cómo son para ellos las brujas, recordando los cuentos que escucharon. Los niños lo dictarán y el/la docente lo anotará en ítems. Se leerán todas las características anotadas y se las usarán para enriquecer el cuento con nuevas ideas. Se acordará que otro día se jugará a ser brujas y brujos.

Materiales: 2 cartulinas, un fibrón.

Secuencia didáctica:
«Los animales pequeños visitan la sala Amarilla»
Por Victoria Valensón

Desarrollado en el marco del Taller 6 (Residencia) como alumna del ISPEI «S. C. de Eccleston en el Profesordo de Educación Inicial. GCBA. Año: 2010. Profesora: Laura Pitluk. Asesora: Claudia Díaz.

Contexto
- Edad: 3 años.
- Cantidad de niños: 21.
- Lugar: la sala.

Fundamentación
Los niños son curiosos e investigan, al hacerlo encuentran animales pequeños en *todas partes, conviven con ellos, pero generalmente sus conocimientos están basados en la intuición o en alguna información brindada por un adulto. El Jardín puede brindar una mirada distinta de la cotidiana que permita acercar a los niños a contenidos que favorezcan actitudes tales como la curiosidad, la duda ante lo evidente, la capacidad de formular preguntas y el respeto por lo seres vivos.* Con esta secuencia se pretende que los niños observen con otros ojos y aprendan más sobre los animales pequeños *que los rodean. Eventualmente, el inicio de la primavera, estación en la que afloran la mayor cantidad de invertebrados, nos permitirá interiorizarnos sobre ellos y comprender mejor el entorno natural para cuidarlos y cuidarnos.*

Objetivos
Que los niños logren:
- *Iniciarse en el conocimiento de algunas características de los insectos.*
- *Observar detenidamente las características físicas de los animales pequeños.*
- *Cuidar y respetar a los insectos.*
- *Escuchar lecturas para la recepción de información de libros y enciclopedias.*

Contenidos

- *Características de los animales pequeños:*
  - *Alimentación.*
  - *Características físicas.*
  - *Hábitat.*
  - *Peligrosidad.*
- *Observación sistemática y registros de la información a través de la escritura.*
- *Cuidado y respeto por los insectos.*
- *Búsqueda mediatizada de información e imágenes en enciclopedias y libros.*

Primera propuesta

Reunidos en el sector de intercambio se comenzará el trabajo con la temática de los pequeños animales para conocerlos mejor. Se observarán fotos de una lombriz, un mosquito, una abeja, una vaquita de San Antonio, una mariposa y un caracol.

Se presentarán las siguientes preguntas: ¿Cómo se llaman? ¿Alguno sabe qué comen? ¿Hacen ruido? ¿Cómo se mueven o desplazan? ¿Pican o hacen daño?

Se irán anotando las respuesta en un afiche en letra imprenta para no olvidaremos las respuestas. Se les anticipará que la próxima vez que trabajemos vamos a buscar en libros y enciclopedias información sobre estos pequeños animales, y que pueden preguntar en sus casas y buscar información acerca de estos u otros animales pequeños. Se observarán las fotos en grupos pequeños.

Materiales: Un afiche, un marcador, imágenes reales de un tamaño adecuado de uno.

Segunda propuesta

Se intercambiará la información encontrada en libros y enciclopedias, explicando qué es una enciclopedia y cómo se busca en ella.

Se leerá en voz alta y se irá comparando lo que encontremos en ella con lo que previamente habíamos escrito en el afiche. Se anotará en otro afiche la información hallada en los libros. En un segundo momento, ubicados en las mesas, podrán mirar las enciclopedias con las cuales trabajamos.

Materiales: Libros y enciclopedias donde se encuentre información de la abeja, la lombriz, la mariposa y la caracol, un afiche y un marcador.

Tercera propuesta

Organizados en pequeños grupos alrededor de las mesas, se observarán animales pequeños reales que no sean nocivos y que estarán en frascos transparentes irrompibles de donde no se puedan escapar. Se recordará la información leída en la enciclopedia y se guiará la observación para que se centren en los detalles. Se explicará que esos animales pequeños serán llevados nuevamente a donde estaban y que se los liberará para que sigan viviendo allí

Materiales: Frascos con insectos: Abeja, hormiga, caracol, si esta dentro de las posibilidades, una araña o una mariposa. Lupas.

Cuarta propuesta

Se reunirá a los niños en el sector de intercambio diciéndoles que, ahora que sabemos tanto de los animales pequeños, podemos jugar a las adivinanzas. Se mencionarán algunas características de los animales pequeños con los cuales estuvimos trabajando, sin decir el nombre del animal, si es necesario se ayudará con el lenguaje corporal.

A modo de síntesis

- La planificación en el Jardín de infantes se organiza a través de tres estructuras didácticas o formatos: las Unidades didácticas, los Proyectos y las Secuencias didácticas (también llamadas Itinerarios) no vinculadas o especialmente diseñadas, que complementan el trabajo en función de aquellos aspectos que sería forzado trabajar en relación a la Unidad didáctica o Proyecto central.
- La planificación en el Jardín Maternal se organiza a través de las Secuencias didácticas (también llamadas Itinerarios o Miniproyectos), que pueden incluirse en una planificación más amplia llamada Recorrido didáctico, que las organiza deforma articulada con las Propuestas de Resignificación de las

Actividades Cotidianas o de Crianza, y las Propuestas de Juego Espontáneo, salvo cuando en las salas de 2 años se utilizan también Unidades didácticas o Proyectos.

- Las Secuencias didácticas también llamadas Itinerarios o Miniproyectos no duran un período de tiempo sino 3, 4, 5, 6, 7, 8... propuestas o actividades que se intercalan con las de otras secuencias en el Jardín Maternal o complementan a las de la Unidad didáctica o Proyecto central en el Jardín de Infantes o en determinadas salas de 2 años.
- Los contenidos en el Jardín Maternal se organizan en campos o ejes más amplios que integran diferentes áreas, esto aparece plasmado en los Diseños Curriculares. Actualmente, se presenta la idea de organizarlos, en el Jardín de Infantes, en áreas o campos de conocimiento, para alejarse de lo netamente disciplinar.

Otros aportes

Organización de las entregas de las planificaciones a la dirección para su supervisión

- Todos los días lunes (o los días martes) se deberá entregar la carpeta completa con el cronograma o agenda de la semana que comienza y la evaluación de la que finalizó.
- En la Dirección deberá quedar una copia del cronograma o agenda semanal para facilitar la transmisión de la información y que el Equipo Directivo pueda reconocer fácilmente la organización de cada sala.
- La entrega de Unidades didácticas/Proyectos/Recorridos didácticos de cada sala debe realizarse en la semana previa a su puesta en marcha, para su supervisión, e incluirán todas las propuestas que se llevarán a cabo durante ese período, tanto las vinculadas con el recorte o Proyecto como las no vinculadas (secuencias o trayectos de las distintas áreas o aspectos).
- Las dudas referidas a la planificación se conversarán previamente a la entrega formal de la misma.
- Las evaluaciones implican un análisis de lo sucedido en el desarrollo de las actividades realizadas y la implementación de las modificaciones realizadas.
- El *cronograma o agenda semanal* organiza las diferentes acciones que se desarrollan en cada jornada.

- *Se espera que los docentes diseñen y evalúen Unidades didácticas, Proyectos y Secuencias didácticas, la organización del tiempo diario y semanal; preparen los materiales necesarios con anterioridad al inicio de las actividades, analicen sus propias prácticas en todas sus dimensiones; reflexionen diariamente sobre sus prácticas docentes reformulándolas y reajustándolas en función de los análisis realizados, valoren el trabajo en equipo participando en los Proyectos institucionales.*

Qué poner en una carpeta didáctica...

- Portada con datos del docente y de la sala.
- Perfil teórico de la edad.
- Características del grupo.
- Datos brindados por los docentes del año anterior, como ser, evaluaciones, comentarios, planificaciones, síntesis del trabajo realizado.
- Planificación anual.
- Planificaciones periódicas.
- Cronogramas semanales.
- Evaluaciones semanales.
- Evaluaciones de Unidades didácticas, Proyectos, Secuencias didácticas.
- Planificaciones y evaluaciones de las salidas didácticas, de los actos patrios, de los festejos del día de la familia, de la primavera, etc.
- Proyectos anuales áulicos e institucionales.
- Seguimiento de los alumnos.
- Información recolectada en relación a los contenidos, recortes, Proyectos trabajados y a trabajar.

Posibilidades de la evaluación

La evaluación es una herramienta teórica y práctica que permite construir una lectura orientada y crítica de los procesos de enseñanza y aprendizaje y conocer los resultados de dichos procesos (Spakowsky, 2011).

La evaluación es un componente del modelo didáctico actual, otra de las herramientas fundamentales que revitaliza las tareas de los educadores, otorgándole un sentido especial a la planificación y a las propuestas de enseñanza porque permite reflexionar para establecer las modificaciones necesarias.

La evaluación educativa siempre está al servicio de pensar para modificar, analizar para recrear, observar para decidir.

> «Estamos convencidos que los procedimientos de evaluación carecen de valor si no están al servicio de la mejora de la enseñanza y de los aprendizajes. En este sentido creemos necesario que los profesionales que ejercen la docencia tienen que reflexionar sobre las teorías implícitas que los constituyen, acerca de las representaciones sociales que atraviesan sus prácticas pedagógicas para que, a partir de una profunda comprensión de la problemática y del análisis crítico de sus prácticas de evaluación, puedan mejorarlas y/o modificarlas» (Spakowsky, 2011).

La escuela, por su función de transmitir y transformar conocimientos, fue y es un «espacio de evaluación» por excelencia, porque esos procesos de apropiación implican un seguimiento de su desarrollo y sus logros o dificultades. Los procesos evaluativos incluyen la evaluación de los aprendizajes, de la enseñanza, de la tarea de los educadores, de lo organizativo, lo vincular y comunicacional. Los mismos se definen como procesos que posibilitan los reajustes y la puesta en marcha de otras opciones educativas, se sustentan en determinados marcos teóricos e ideológicos que les imprimen características peculiares, se fundamentan en la reflexión para la toma de decisiones educativas.

«La escuela viene a ser la institución donde la evaluación se formaliza como parte sustantiva de la misma institucionalidad, como algo «natural» y no como algo históricamente construido, como algo interesadamente fabricado» (Álvarez Méndez, 1997).

La sistematización se conforma como la mejor forma para poder evaluar, pensando que los procesos evaluativos nunca son neutros sino que están teñidos, al igual que todas las elecciones educativas, de una ideología determinada tanto personal como institucional. Por lo tanto desde miradas diferentes se «miran» aspectos diferentes, en función de las personas y las instituciones. Los Proyectos Educativos Institucionales involucran a las personas que las conforman, las integran, las definen desde la identidad peculiar de esa institución en particular, su idiosincrasia y su autonomía relativa.

Evaluaciones que se realizan a lo largo del ciclo lectivo en el Nivel Inicial

Es importante realizar evaluaciones constantes de los procesos (semanales o quincenales) y al finalizar cada planificación periódica (Unidad didáctica, Proyecto y Secuencias didácticas). De todas formas, se puede incluir en la misma evaluación todo lo abordado durante un período de tiempo determinado, aunque esté incluido en las diferentes Estructuras didácticas, a fin de optimizar los tiempos y esfuerzos. Al finalizar el ciclo lectivo, se realiza la evaluación específica; la misma también puede hacerse en la mitad del ciclo y en función de ella reajustar la Planificación Anual.

En las diferentes evaluaciones se incluyen las reflexiones y análisis de las fortalezas y debilidades en relación con:

- La propuesta general y de las diferentes instancias.
- Las planificaciones y propuestas pedagógicas.
- Todos los componentes didácticos.
- Los aprendizajes de cada niño.
- Lo grupal.
- La autoevaluación del docente.
- Las propuestas pedagógicas en relación con la planificación, los niños (al grupo y los casos particulares a destacar, a cada uno de los niños en los informes evaluativos), a las estrategias y el rol docente (autoevaluación y evaluación de los directivos), a la institución y a todos sus integrantes.

Las evaluaciones no son crónicas ni descripciones de lo realizado sino un análisis reflexivo sobre los logros y dificultades, dando la posibilidad de incluir las propuestas superadoras y todos los otros componentes de la planificación que den lugar a las modificaciones y toma de decisiones.

Propuestas para realizar las evaluaciones de los educadores

La evaluación de los docentes: se realiza de manera continua teniendo en cuenta la evaluación de la dirección a los docentes y la propia autoevaluación.

***La evaluación de la dirección a los docentes incluye las siguientes instancias*:**

1. Devoluciones cotidianas teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

- Los contenidos trabajados.
- Las propuestas realizadas.
- La preparación del ambiente físico y los materiales.
- La organización del tiempo.
- La coordinación del grupo.
- La resolución de situaciones diversas.
- El vinculo logrado.

Posibles estrategias de devolución:

- Preguntar cómo se sintió, qué aspectos modificaría y por qué, que aspectos mantendría y por qué, qué otras opciones podría haber encontrado en la puesta en marcha de las propuestas.
- Leer la planificación o parte de ella analizando las causas y fundamentos de lo realizado y de las eventuales modificaciones.
- Preguntar qué cambiaría si tuviera que realizar las propuestas otra vez.
- Relacionar lo actuado con la concepción de niño, alumno, escuela, docente, aprendizaje, enseñanza, enfoque de trabajo de los distintos campos de experiencia.

2. *Evaluaciones periódicas a realizarse mensualmente considerando los siguientes aspectos: los aspectos formales, la propuesta didáctica, la coordinación de las situaciones de enseñanza y las posibilidades de autoevaluarse.*

- *Aspectos formales:*

- Puntualidad. Inasistencias. Motivos.
- Presentación personal.
- Presentación de los escritos (Planificaciones-evaluaciones-informes...).
- Cumplimiento de las pautas.
- Integración a la Institución.

La propuesta didáctica:

- *Presentación de las planificaciones*: organización, sistematización, claridad, ortografía, presentada en tiempo y completa.
- *Unidad didáctica-Proyecto-Recorrido didáctico*: adecuación del recorte-temática-ejes de trabajo, Secuencias didácticas seleccionadas, inclusión de los distintos campos de conocimiento / de experiencias, equilibrio entre las diferentes actividades que se plasme en el cronograma semanal, coherencia entre los objetivos, los contenidos, las propuestas, los materiales; especificación de objetivos y contenidos, explicitación de estrategias en las diferentes actividades, explicitación de los materiales.
- *Propuestas de actividades*: especificación del inicio, desarrollo (explicitación de consignas y estrategias) y cierre.

Coordinación de las situaciones de enseñanza:

- Autonomía, independencia, decisión y reflexión.
- Adecuación y/o abordaje de las situaciones problemáticas.
- Capacidad de escucha.
- Capacidad para adaptarse a situaciones imprevistas.
- Vínculo con los niños y las familias
- Vínculo con los otros docentes, la dirección y todo el personal de la institución.
- Trabajo sobre los contenidos.
- Uso del espacio.
- Utilización del tiempo.
- Clima generado.
- Intervenciones**.**
- Materiales**:** adecuación, aprovechamiento, disponibilidad y organización de los mismos.

Posibilidades de autoevaluarse:

- Capacidad para ver las dificultades, errores, aciertos... y rever las posibilidades de modificar diferentes aspectos.
- Aceptación de las sugerencias de la dirección y de los compañeros.
- Actitud de interés, escucha y reflexión.
- Fundamentación teórica de sus elecciones y acciones.

La autoevaluación y/o evaluación docente:

Aspectos a incluir:

- *El compromiso* con los niños, las tareas, las elecciones puestas en juego, la inserción institucional, el desarrollo de las propuestas, la coordinación grupal, la capacidad de disfrute en el desarrollo de las tareas.
- La posibilidad de establecer una *comunicación fluida* con las autoridades de la institución y los colegas.
- La valoración del *trabajo en equipo* participando en los Proyectos institucionales.
- El desarrollo una *actitud comprometida* y la asunción de las *responsabilidades* propias de su rol, especialmente con los niños, y también con los padres y los adultos de la institución.
- *El vínculo con los niños y las familias*: de respeto, comprensión, apoyo, cuidado.
- *El vínculo con la dirección, los otros docentes y todo el personal de la institución*: de cuidado, solidaridad, compromiso, respeto.
- La *autonomía e independencia* en la toma de decisiones que favorezcan la tarea de todos.
- El abordaje de las *situaciones problemáticas* y la capacidad para adaptarse a situaciones imprevistas de la práctica.
- La capacidad de *escucha* hacia los otros (los niños, los padres, la dirección y los otros docentes).
- *El análisis del propio desempeño*, escuchando propuestas y sugerencias, ajustando las propias ideas al bien común.
- *La adecuación de las propuestas* y elecciones a los niños y las prácticas institucionales.
- *El clima* generado en la tarea con los niños y en todas las acciones institucionales.
- La presentación de *propuestas de enseñanza enriquecedoras* para los niños, que favorezcan sus aprendizajes y su participación activa
- Las *propuestas didácticas* realizadas en la sala: pertinencia, significatividad, adecuación.
- *La coordinación del grupo* y las diversas tareas que implican al desempeño docente, las intervenciones.
- El trabajo sobre los *objetivos y contenidos*, la *coherencia con las propuestas* de *actividades y materiales*, el uso de *espacios y objetos*, el manejo del *tiempo*.
- El uso del *espacio* y la organización del *tiempo*.

- La preparación *del ambiente físico y los materiales.*
- *Los materiales*: adecuación, aprovechamiento, disponibilidad y organización de los mismos.

> «Ninguna práctica pedagógica de evaluación aparece como una práctica homogénea, o como una práctica neutra, es decir, que en toda práctica pedagógica de evaluación conviven cuestiones que son propias de una u otra perspectiva teórica y que toda práctica pedagógica de evaluación está imbuida de principios pedagógicos pero también, ideológicos. Sin embargo no debe dejarse de discutir y analizar su complejidad como tampoco sus muchas veces declamada neutralidad; ya que toda práctica de evaluación tiene intenciones pedagógicas que responden a una determinada política educativa, aunque no siempre estas intenciones son conscientes en quienes llevan a cabo tanto el diseño como las prácticas de evaluación» (Spakowsky, 2011).

Vale la pena retomar la idea del docente como un profesional que debe saber para poder enseñar, conocer para poder elegir, reflexionar para poder decidir. Los profesionales de la educación, como todos los especialistas en determinadas profesiones y áreas, deben formarse y capacitarse para desarrollar sus actividades desde la toma de decisiones pensadas, fundamentadas y evaluadas; esto se realiza en estrecha relación con los fundamentos teóricos que sostienen las tareas y con la práctica concreta en la cual se ponen en juego estos fundamentos e ideas.

El lugar de la observación

Entendemos a la observación, la planificación y la evaluación como instrumentos que fortalecen las prácticas educativas; como componentes fundamentales del tejido educativo y de la trama institucional, que posibilitan las reflexiones, las búsquedas, las interrelaciones, las decisiones fundamentadas. Detenerse a mirar, a pensar, a analizar, a observar, a diseñar, no resulta sencillo en el devenir de la complejidad escolar y social, pero permite darle a las propuestas educativas un sentido diferente que enriquece tanto los fundamentos como la tarea cotidiana.

La observación es una herramienta fundamental para la tarea educativa, tanto en función del seguimiento individual y grupal de los alumnos, de los aprendizajes y de las propuestas de enseñanza como

del asesoramiento a los docentes en su desarrollo profesional y de la dinámica institucional.

Es importante tener en cuenta que es necesario reflexionar sobre lo observado en relación con un marco teórico determinado y en relación con otros datos pertinentes, contextualizar lo que se observa y disponer de la información para un análisis reflexivo que favorezca la toma de decisiones pertinentes.

Variables a tener en cuenta para observar y evaluar las situaciones de enseñanza. En cada uno de los aspectos explicitar fortalezas, debilidades y propuestas para mejorarlas.

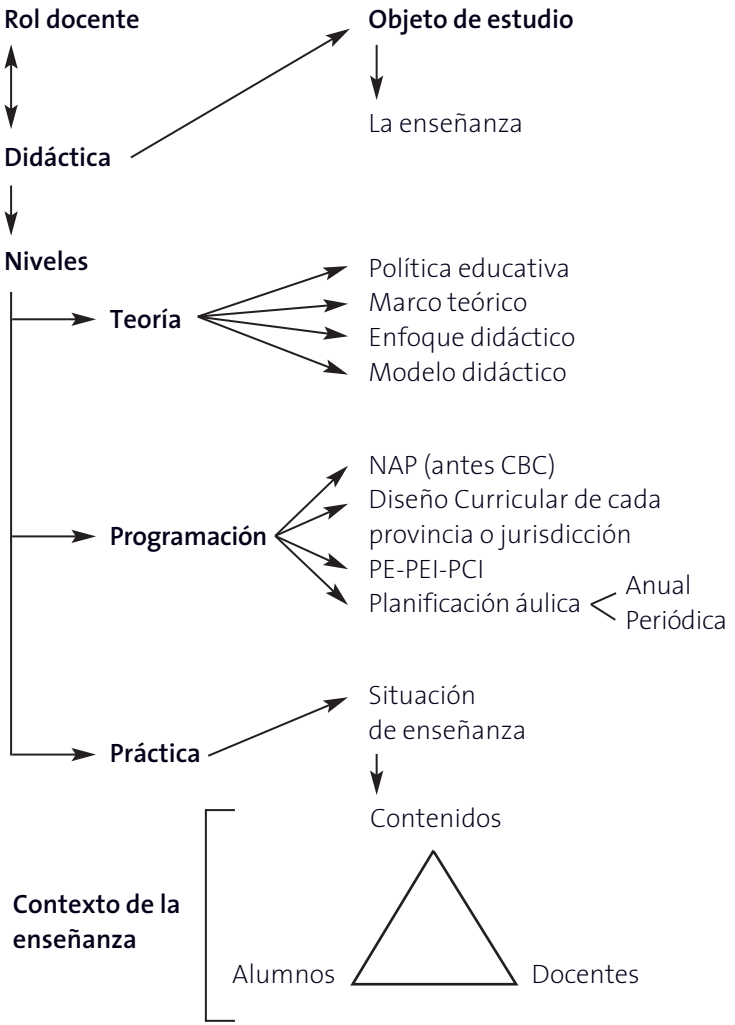
- Pertinencia en relación con el trabajo institucional y el trabajo general de la sala.
- Actitudes de compromiso y responsabilidad con los niños y los adultos de la institución acordes con el rol desempeñado.
- Las metas pensadas y su acercamiento a las mismas.
- Los contenidos trabajados, su pertinencia, adecuación, contextualización, significatividad.
- Las propuestas realizadas, su significado para los niños, su pertinencia, su riqueza, la relación con las metas y los contenidos, la dinámica de las mimas, la alternancia entre propuestas de diferentes tipos, el inicio y cierre de las mismas.
- Las intervenciones docentes, adecuación, pertinencia, frecuencia.
- La preparación del ambiente físico y los materiales.
- La organización del tiempo.
- La organización y coordinación del grupo.
- El protagonismo de los niños.
- La presencia de lo lúdico.
- La resolución de situaciones diversas.
- El vinculo logrado.
- Los procesos y aprendizajes individuales de cada niño.
- Las posibilidades para autoevaluarse y analizar su propio accionar, escuchar propuestas y sugerencias; ajustando sus propuestas.
- La planificación: ¿presentó coherencia entre las metas, los contenidos, las propuestas, los materiales, los tiempos, los espacios, la organización grupal? ¿Resultó adecuada al grupo de niños y sus potenciales aprendizajes? ¿Presentó propuestas de enseñanza con importante presencia de lo lúdico que resultaron enriquecedoras para los niños, favoreciendo sus aprendizajes y su participación activa?

A modo de cierre

Los documentos curriculares...

- Explicitan un Proyecto educativo.
- Ponen de manifiesto una ideología y un enfoque didáctico.
- Deben ser contextualizados en cada institución en los Proyectos Educativos Institucionales.
- Cobran vida en las escuelas y en las aulas.

Escalas de especificación curricular:



Funciones de la planificación...

1. Anticipar, prever, organizar, secuenciar, dar coherencia y unidad de sentido, reflexionar, buscar, decidir, evaluar, reelaborar, no improvisar, ser creativo.
2. Comunicar, asesorar, favorecer el relevo.
3. Favorecer la coherencia institucional y la calidad educativa.

Características:
Boceto anticipatorio de las acciones educativas, abierto, flexible, creativo, dinámico, modificable.

Pensamos en la planificación entendida como...

- Una trama que teje diseños de recorridos de enseñanza.
- Un entramado de componentes articulados en función de las metas educativas.
- Un instrumento de trabajo que revitaliza la tarea docente y enriquece a las instituciones.
- Un camino tentativo de propuestas a recorrer pensado para ser modificado y adecuado a los diferentes contextos.

Que...

- Se enmarca en un encuadre teórico y un enfoque educativo específico.
- Se sustenta en una ideología peculiar que se pone «en juego» en cada elección.
- Pone de manifiesto una concepción sobre la educación, la enseñanza, el aprendizaje, la escuela, la idea de hombre.

Componentes de la planificación...

- Metas (objetivos-propósitos-antes expectativas de logro): «para qué».
- Contenidos: «qué».
- Propuestas: estrategias (del docente) y actividades («cómo» del alumno).
- Materiales: con qué.
- Tiempo: cuándo, frecuencia.
- Espacio: dónde.

- Evaluación: de la propuesta general y de las diferentes instancias, de todos los componentes didácticos, de los aprendizajes de cada niño, de lo grupal, autoevaluación del docente.

Planificaciones que se realizan a lo largo del ciclo lectivo...

Planificación del Período de Inicio. Integrada por:
- Objetivos Básicos.
- Contenidos.
- Propuestas que abarquen las diferentes áreas o campos de experiencias, organizadas como Secuencias didácticas. Pueden también presentarse Unidades didácticas o Proyectos.
- Propuestas de juego espontáneo y cotidianas.
- Materiales.
- Evaluación.

Planificación Anual...

Integrada por:
- Objetivos o Propósitos Básicos.
- Contenidos amplios y a abordar de manera constante a lo largo del año.
- Estrategias generales y abarcativas.
- Proyectos Institucionales contextualizados para el grupo.
- Proyectos anuales de la sala presentados de manera general, las propuestas específicas se organizan en los momentos previos a su realización.

Planificaciones periódicas...

Para las salas de 2, 3, 4 y 5 años: Unidades didácticas y Proyectos. Integrados por:
- Justificación y fundamentación de la elección. El Proyecto incluye la explicitación de la problemática a investigar y el producto al que se quiere arribar.
- Preguntas y afirmaciones.
- Red de contenidos.
- Objetivos o Propósitos.
- Contenidos.
- Itinerario de Propuestas (estrategias y actividades).
- Materiales.

- Salidas didácticas.
- Secuencias o Itinerarios de propuestas no vinculadas con el recorte o temática.
- Juego Trabajo, Trabajo Juego, Juego centralizador-dramático, Juego en sectores.
- Talleres relacionados con las Unidades didácticas, los Proyectos o las Secuencias.
- Actividades cotidianas y Juegos espontáneos.
- Tiempo de duración estimativo.
- Evaluación (criterios e indicadores).
- Cronogramas o Agendas semanales.

Para las salas de bebés, uno y 2 años: Recorridos didácticos integrados por:

Propuestas Secuenciadas, Propuestas de Resignificación de las Actividades Cotidianas o de Crianza, Propuestas de Juego Espontáneo.

Las propuestas de enseñanza en el Jardín Maternal...

1. Propuestas secuenciadas:
   Miniproyectos.
   Secuencias didácticas.
   Itinerarios.
   Trayectos.
2. Propuestas de Resignificación de las Actividades Cotidianas y de Crianza.
3. Propuestas de Juego Espontáneo.

La planificación en el Jardín Maternal

Los recorridos didácticos: es la organización mensual del trabajo simultáneo y complementario sobre los objetivos y contenidos que integran secuencias de actividades que se complejizan, presentan variables o se reiteran en función del acercamiento a los contenidos.

Integra:

- Objetivos básicos.
- Estrategias y materiales para cada propuesta.
- Observación, evaluación y rediseño constantes.

Propuestas secuenciadas (miniproyectos, itinerarios)	**Propuestas de resignificación de las actividades cotidianas**	**Propuestas de Juego Espontáneo**
Secuencia A Act. 1 Act. 2 Act. 3	Propuesta base Alternativa 1 Alternativa 2	Act. 1 Act. 2 Act. 3 Act. 4 Act. 5
Secuencia B Act. 1 Act. 2	Propuesta base con diferentes alternativas o variantes	Listado de actividades simultáneas

El rol del docente en la planificación...

- Autor irremplazable y no mero ejecutor de lo diseñado por otros.
- Profesional autónomo y respetuoso que toma decisiones pensadas y fundamentadas.
- Diseñador creativo de propuestas de enseñanza de calidad que teje tramas ricas con diseños coloridos.
- Buscador incansable de alternativas posibles en función del derecho de los niños a una «Buena educación».
- Constructor de «andamios» que sostienen y favorecen los aprendizajes infantiles.
- Creador de espacios de seguridad para brindar una educación oportuna a cada etapa de la vida.
- Soñador que sustenta su tarea desde el conocimiento y la ética generando utopías posibles a favor de la infancia.

No hay dignidad más grande que la de creer siempre en la vida, con solo ver una flor naciendo entre las ruinas.

(León Gieco)

Capítulo 5

La especificidad del trabajo en las salas de bebés, sala de 1 año, sala de 2 años, sala de 3 años. Problemáticas específicas.

«La Educación Inicial «va conquistando su identidad de primera escuela de la infancia, reivindicando el derecho del niño a disponer *de sus propios ojos para observar e interpretar su universo de cosas y valores*» (Frabboni, 1985). Y en este sentido, se convierte en el espacio en el cual «se condensan los significados y valores de una nueva cultura de la infancia» (Catarsi-Fortunatti, 2000). Nueva cultura que implica considerar al niño como protagonista y centro desde el cual cobra sentido la existencia de este nivel.

Desde esta perspectiva, la Educación Inicial constituye una oportunidad y un derecho para la infancia. Este compromiso con el niño involucra a los padres, a los maestros, a la comunidad cercana y a la sociedad en su conjunto, ya que asegurar la satisfacción de sus necesidades (afectivas, físicas, sociales, cognitivas, expresivas) es una obligación social para la construcción de una verdadera democracias» (DCJM 1991). La Educación Inicial cuando cumple con su responsabilidad educativa se convierte en un factor central en los procesos de democratización social, porque al garantizar oportunidades equitativas de aprendizaje y desarrollo sienta las bases para el devenir futuro de la sociedad al concretar efectivamente los derechos ciudadanos» (Diseño Curricular, 2000).

La formación permanente es una necesidad, una exigencia y un derecho de los educadores, que jerarquiza la profesión, mejora la calidad de la educación y asegura la real transformación deseada por todos, según los nuevos requerimientos de la época, de las nuevas demandas sociales, científicas y culturales.

Las escuelas se encuentran en un proceso de redefinición de sus perfiles institucionales, de sus roles y de la propia práctica educativa, dándose o buscando sus propias estrategias de transformación, todo lo cual pone en un lugar privilegiado la discusión y el compartir experiencias de trabajo, para recorrer el camino desde la inercia a la creatividad.

Pensemos en ambos ciclos del Nivel Inicial, para detenernos en la especificidad del trabajo en cada sala del ***Jardín Maternal*** *y la sala de 3 años, y sus problemáticas específicas:*

Jardín Maternal: sala de bebés, sala de 1 año, sala de 2 años.
Jardín de Infantes: sala de 3 años, sala de 4 años, sala de 5 años.

Desafiando la educación en el Jardín Maternal: viejos problemas y nuevas respuestas[14]

El Jardín Maternal como parte del Nivel Inicial

- Articula el juego y el conocimiento en las propuestas de enseñanza.
- Organiza tiempos, espacios y acciones desde la intencionalidad educativa.
- Crea espacios lúdicos y escenarios didácticos centrados en la alfabetización cultural.
- Plasma un tiempo productivo a favor de las infancias.
- Implica una tarea de alta calidad y complejidad.

La educación de 0 a 3 años presenta, desde su nacimiento, determinados problemas que es necesario superar para pensar en instituciones educativas que incluyen los cuidados básicos desde la intencionalidad pedagógica y desarrollan propuestas de enseñanza adecuadas a los niños pequeños. Pareciera que el contrato fundacional imprime determinadas

14. Este apartado toma aportes Pitluk, L. (2006) Educar en el Jardín Maternal: enseñar y aprender de 0 a 3 años. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires.

huellas de las cuales es muy difícil alejarse, en el caso del Jardín Maternal, como mencionamos en el Capítulo 1, en relación a su nacimiento asistencial a modo de guardería.

> «La educación de 0 a 3 años se ubica históricamente sobre las bases de un dilema que es necesario superar para instalarla como una institución educativa que incluye los cuidados básicos desde la intencionalidad pedagógica y desarrolla propuestas de enseñanza adecuadas a los niños pequeños. Desde esta mirada, el Jardín Maternal debe distanciarse del *falso dilema* que lo sitúa en una de sus discusiones fundantes: *¿la escuela para niños pequeños cuida o educa?* Hoy sabemos que en edades tan tempranas no hay posibilidades de pensar a la educación disociada del cuidado, que estos no son aspectos contrarios sino complementarios, que son parte del mismo proceso: una educación adecuada que integra el afecto y el cuidado a la enseñanza de los conocimientos reconocidos como válidos y pertinentes desde lo cultural, lo social, lo moral.
>
> El docente asume un rol fundamental al ser quien pone en juego la función pedagógica y social que el Jardín maternal cumple como toda institución educativa» (Pitluk, 2006).

Existen grandes dificultades en reconocer al Jardín Maternal como parte del Nivel Inicial y, en consecuencia, reconocer su carácter educativo. Sin embargo, las necesidades sociales y familiares de incorporar a los niños en instituciones educativas desde edades cada vez más tempranas se acrecientan día a día. Dada esta situación, se hace absolutamente necesario conocer y comprender cuáles son las tareas y propuestas a realizar con los niños de 0 a 3 años, cuáles son las metas y modos de organización de cada una de las salas, que tipo de contenidos, actividades y materiales son pertinentes, y cuales son las modalidades docentes más adecuadas.

Las posibilidades de aprendizaje de los niños de 0 a 3 años implican adecuar los modos de enseñar, el estilo de las propuestas y redefinir qué, cómo y cuándo se enseña. Sobre la base de diseñar y desarrollar las tareas, y sobre la base de relaciones afectivas fuertes y respetuosas, se hace necesario partir de la observación de los niños, sus acciones y relaciones a fin de planificar las tareas y las intervenciones favoreciendo los aprendizajes y las posibilidades del desarrollo infantil. En el desarrollo de las tareas diarias, se hace necesario contar con tiempos individuales y grupales, tiempos de cuidados, descanso y mimos, tiempo de propuestas

secuenciadas con diferentes modalidades de intervenciones docentes, que favorezcan los contactos con diferentes objetos, las diversas acciones e interacciones, el acercamiento personal, a fin de colaborar en los procesos personales de aprendizaje y en los inicios de conformación de lo grupal. Si lo actitudinal siempre implica el sustento de toda propuesta, en el Jardín Maternal adquiere dimensiones fundamentales ya que cada una de las actitudes de los adultos cercanos se impregnan en el presente y el futuro de los niños. Sabemos que en edades tan tempranas, cuando cada gesto transmite tantos significados, una sonrisa, una caricia, un modo de acercarse, marca el rumbo en las relaciones y en la vida. En este sentido, es fundamental reconocer que la necesidad de una comunicación básicamente gestual y corporal, se complementa con el acompañamiento del desarrollo del lenguaje verbal, e implica un docente con una disponibilidad corporal, afectiva y lúdica peculiar. Se incluye también la necesidad de establecer con las familias relaciones de respeto y complementariedad que implican un complejo trabajo diario de ajustes y reajustes entre la comprensión de las diversas realidades familiares y la adecuación a las normas que toda institución educativa implica.

Desde esta mirada debemos formularnos una pregunta fundamental: *¿En el Jardín Maternal se enseña?* Y desde allí avanzar preguntándonos: *¿Por qué y para qué? ¿Qué se enseña? ¿Cómo? ¿Cuándo? ¿Con qué?*[15]

*Se enseña **porque** el Jardín Maternal es una institución educativa, **para que** los niños avancen en sus procesos de aprendizaje; se enseñan **contenidos (qué)** a través de **propuestas** significativas y **estrategias** facilitadoras **(cómo),** en todo momento y a través de todas las acciones y actitudes **(cuándo),** incorporando **materiales (con qué)** fortalecedores de las propuestas de enseñanza.*

Desde el reconocimiento del Jardín Maternal como parte del Nivel Inicial y como espacio educativo, debemos, a su vez, establecer las *peculiaridades*[16] *que lo identifican* y que caracterizan las especificidades de las acciones educativas niños mas pequeños: la tarea con las familias, el desarrollo del lenguaje, el abordaje de los contenidos, el rol del educador, sus estrategias e intervenciones, los espacios, los tiempos, los materiales, la organización institucional, la planificación, las propuestas de enseñanza.

---

15. Las encontrarán desarrolladas exhaustivamente en Pitluk (2006).
16. Ibídem.

Peculiaridades en la organización de tiempos, espacios y propuestas, en relación con...

- La distribución y articulación de roles intra e intersalas.
- La organización complementaria de las tareas y acciones.
- La integración de los 3 tipos de propuestas de enseñanza: 1) Propuestas Secuenciadas (Secuencias didácticas, Miniproyectos, Itinerarios, Trayectos); 2) Propuestas de Resignificación de las Actividades Cotidianas y de Crianza; 3) Propuestas de Juego Espontáneo.
- La organización institucional que sostenga la tarea docente.
- El trabajo complementario con las familias.
- El diseño, puesta en marcha y evaluación de propuestas significativas.
- La organización de tiempos y horarios para evitar las jornadas «vacías».
- El uso de los diversos espacios institucionales.
- La comunicación gestual y corporal rica sin exceso de lenguaje verbal.
- La riqueza en el desarrollo de las propuestas y en las intervenciones.

La primera prioridad se ubica en sostener relaciones afectivas positivas, respetuosas y comprometidas, dela mano de una «Buena enseñanza».

Hablar de enseñanza en edades tempranas implica, necesariamente, pensar en las especificidades del desarrollo de los niños, las modalidades organizativas de las instituciones, la adecuación de las propuestas (sus temáticas, sus metas, sus contenidos, sus propuestas, sus secuencias) y fundamentalmente la esencial disponibilidad docente (afectiva, lúdica y corporal) para diseñar y coordinar la enseñanza y acompañar los aprendizajes en la etapa más fértil y a su vez más vulnerable del desarrollo y de la educación.

Desde la mirada de la calidad educativa, debemos alejarnos de algunas controversias que forma parte de la historia y el presente del Nivel Inicial, y se manifiestan más fuertemente en el Jardín Maternal: la discusión entre...

- Los contenidos y la crianza.
- La sobrestimulación y la ausencia de propuestas.

- La planificación y la improvisación.
- La ausencia y la invasión de las familias.
- ¿Multitarea o trabajo grupal?

La mencionada pérdida de sentido que plasman las eternas discusiones, se agudizan cuando pensamos en el Jardín Maternal, porque continuamos navegando dando vueltas circulares sobre los mismos mapas sin encontrar una ruta que nos fortalezca, y lo que es más grave, sin que se generen demasiados cambios en las instituciones y educadores reales.

La diversidad de ideas solo enriquece a las escuelas cuando se complementan en el interés por los niños, sus derechos, sus necesidades y posibilidades, y la intencionalidad educativa centrada en protegerlos, favorecerlos y educarlos.

¿Puede alguien no acordar con la importancia del afecto, la contención corporal y afectiva, el sostén, la necesidad de vínculos sólidos y sanos, el cuado, el juego y el movimiento, en la educación de los niños pequeños? ¿Significa esto, desde algún lugar, que lo educativo no tiene cabida, o más bien, todo esto forma parte irrenunciable de la educación como debemos entenderla siempre y en especial en edades tempranas? ¿Tiene alguna posibilidad de desarrollarse lo pedagógico sin vínculos que lo sostengan? ¿La educación no se sostiene en vínculos fuertes que posibiliten encuentros de enseñanza y aprendizaje placenteros y potentes? ¿Puede existir verdaderamente una oposición entre el afecto y las propuestas de enseñanza, en qué se sustenta esta idea sin sentido, de dónde surge y para qué, qué aporta a la mejora educativa y a las búsquedas de propuestas significativas?

Las discusiones mencionadas, por cómo fueron históricamente encaradas y son asumidas en la actualidad, se han instalado como un dilema sin salida que establece al menos dos «bandos»: uno sustentado en que la institucionalización y las intervenciones educativasperjudican el desarrollo emocional de los niños, y el otro, en cambio, en que la educación favorece el bienestar infantil, brinda herramientas para avanzar en los procesos personales, crea puentes con la cultura a través de propuestas con sentido y adultos que sostienen los aprendizajes infantiles. Es obvio que esto dependerá del tipo de educación y educadores, que se puede perjudicar el desarrollo sin vínculos y cuidados adecuados, pero también sin propuestas, transformando el día en un tiempo muerto que seguramente perjudicará a los niños. También es obvio que las largas jornadas y los chicos incorporados en ellas desde edades muy tempranas no son un ejemplo de disfrute y avance en los procesos, pero cuando la realidad se instala con toda su crueldad, tenemos el compromiso de hacer

de los tiempos y espacios educativos momentos de enriquecimiento y encuentros, es decir, lo mejor que podemos en la situación en la que estamos. Ese es nuestro compromiso.

El derecho de los niños y de sus familias a una educación de calidad desde el comienzo de la vida se opaca, además, con el exceso de niños y la falta de recursos humanos y materiales, que dan cuenta en muchas oportunidades de la falta de atención prestada por los responsables deasumir la igualdad de oportunidades.

Los educadores debemos comprender que la disputa por si deben ir o no a la escuela los niños tan pequeños nos excede, pero debemos posicionarnos muy cerca de la preocupación por buscar y encontrar para nuestras infancias (que de hecho asisten al Jardín Maternal) los mejores espacios, tiempos, objetos y propuestas.

Si todas las discusiones mencionadas, en lugar de plasmarse en mejoras concretas, se transforman en obstáculos que paralizan las posibles alternativas, ideas y soluciones, para un ciclo ya de hecho pleno de controversias y de contradicciones, es que estamos equivocando el camino y debemos cambiar el rumbo.

Con el devenir educativo del Jardín Maternal, fueron apareciendo nuevas controversias, referidas a la organización que deben asumir las jornadas, las instituciones y las propuestas. En este sentido, es fundamental no cerrar las puertas a la variedad de múltiples y coloridas posibilidades: ¿por qué decidir entre opciones si todas pueden enriquecer las acciones y las jornadas?

Entonces, podemos desarrollar:

- algunas actividades todos juntos (siempre que sean abiertas y posibiliten diferentes acciones, y permitan las «entradas y salidas» de los niños, *ya que cada uno participa como puede, en el momento que puede, desde el lugar que puede y esto puede ser tenido en cuenta en la educación de 0 a 3 años*) y otras presentando diferentes propuestas simultaneas para que los chicos elijan,
- momentos con todo el grupo junto y otros momentos organizados en diferentes subgrupos,
- momentos con diferente presencia de la coordinación docente,
- algunos momentos con más consignas e intervenciones y presencia de los docentes, y otros con menos, siempre cuidando el estilo y la frecuencia de las mismas,
- propuestas secuenciadas intercaladas con actividades cotidianas resignificadas y no reiterativas ni rutinarias, y con momentos de juegos espontáneos que presentan diversas opciones...

Caben dos aclaraciones importantes:

- Es interesante realizar propuestas grupales en el Jardín Maternal, pero sin forzar los tiempos y el uso de los materiales. Creemos y conocemos la riqueza de proponer en muchos momentos de la jornada actividades que impliquen propuestas compartidas, siempre que respeten la diversidad de deseos y posibilidades infantiles. Para esto, deben plantearse propuestas lo suficientemente ricas y potentes, que promuevan diferentes acciones y posibiliten distintas resoluciones, con consignas lo suficientemente abiertas. Nos alejamos, por ejemplo, de las propuestas que implican únicamente meter y sacar pelotas de una caja, y pensamos en las que presentan diferentes pelotas, de distintos tamaños, texturas, colores, pesos, para meter y sacar de diversas cajas con diferentes tamaños y alturas, y con diferentes aperturas, por las cuales alguna pelotas entran y otras no.
- Es necesario pensar en el desarrollo de propuestas de enseñanza con diferentes características a lo largo de la jornada. Momentos más personales y otros que favorezcan las interacciones, momentos con diferentes grados de intervención docente pero siempre recordando que en estas intervenciones los adultos deben cuidar su estilo y frecuencia, momentos de juego espontáneo, otros para desarrollar las actividades de crianza y otros para realizar propuestas específicas que formen parte de una secuencia.

El Jardín Maternal como espacio potente y significativo tiene en su historia y aun sobre sus hombros el peso de institucionalizar a niños tan pequeños (muchas veces sin contar con el deseo de los propios familiares) que se sienten tantas veces desprotegidos y carentes de soluciones que den cuenta del cuidado y protección de las infancias, las familias, las escuelas y los educadores. Si a esto le sumamos la dificultad de las largas jornadas que le pueden imprimir una pérdida de sentido muy importante a las posibles propuestas, la falta de personal, de escuelas, espacios y objetos para todos, las dificultades de los educadores de encontrar actividades interesantes, intensas y posibles, se nos hace muy difícil abrir las puertas a una educación oportuna.

Las serias dificultades de encontrar propuestas significativas para los niños pequeños se conjugan con las problemáticas para desarrollarlas con muchos niños, alcanzando el delicado equilibrio justo, respetándolos en sus posibilidades y ayudándolos a incorporarse y participar mientras sostenemos como educadores las constantes entradas y salidas de las

propuestas y los diversos y únicos modos de apropiarse de los espacios, los objetos, los vínculos, los tiempos.

El derecho de los niños a la educación se diluye cuando las condiciones y acciones no son las adecuadas, y tal vez esta sea la única certeza posible cuando pensamos en la educación de los más pequeños, y las otras ideas que encontremos sean sólo construcciones tentativas en la incansable búsqueda de una mejor práctica pedagógica en el Jardín Maternal.

Sin embargo, sabemos que siempre es posible encontrar nuevas y ricas alternativas, que nunca hay un único modo de resolver las problemáticas, pero que sí puede y debe haber una única ideología imperante: la lucha por el respeto y el bienestar de los niños pequeños. La educación y el Jardín Maternal tienen mucho para decir y hacer en este sentido. Recorramos el camino desde esta mirada.

A lo largo de este apartado fuimos dejando bien claro que:

- no hay propuestas pedagógicas válidas sin vínculos afectivos que las sostengan,
- no elegiríamos para los niños largas jornadas en la institución escolar,
- no es nuestra decisión que se incorporen en edades muy tempranas pero es nuestra responsabilidad que, si esto sucede, las jornadas se desarrollen cálidas, ricas y potenciadoras,
- si de hecho deben incorporarse, se hace necesaria una precisa y preciosa organización que optimice los recursos humanos y materiales a favor de los niños, sus necesidades, sus posibilidades y el mejor modo de enriquecerlas,
- sin un trabajo en equipo, solidario y respetuoso de todos y de cada uno, nada de esto es posible,
- no hay propuestas significativas en el Jardín Maternal sin educadores que andamien, favorezcan, incentiven, respeten, enseñen, optimicen, observen, seleccionen, propongan, esperen, se detengan, miren, abracen, hagan «upa», sonrían, disfruten, compartan, se unan a sus alumnos, las familias y los otros miembros de la institución, en la búsqueda creativa y constante de nuevas posibilidades educativas, desde el profundo amor por los niños, por la educación y por la tarea educativa.

«(...) la no intervención para dejar que los niños construyan sus aprendizajes y la sobre estimulación agobiante. Ambas posturas extremas dejan de lado la idea de que nada se construye en el vacío y que los niños necesitan contenidos sobre los cuales construir sus procesos, y a su vez, que las intervenciones excesivas son más bien interrupciones que

coartan el desarrollo y el bienestar infantil. Esto se vincula con una incorrecta, histórica y a su vez absolutamente actual tensión didáctica entre construcción de los niños y enseñanza de los docentes» (Pitluk, 2006).

Alcanzando soluciones posibles

Algunas pautas que pueden ayudarnos:

- *Trabajar en equipo distribuyéndose tareas y acciones para no «abandonar» en ningún momento el sostén de todos los niños. Veamos algunos ejemplos:* 1-Mientras un educador recibe a los niños y sus familias haciéndolos sentir «bienvenidos», el otro genera un momento de Juego Espontáneo con diferentes propuestas que acompaña con su presencia cálida y serena, y el tercero se ocupa de acostar o cambiar al que lo necesita (si no son tres, se adecua la idea pero jamás se deja de realizar). 2-Mientras un educador prepara el ambiente para almorzar, el otro prepara todo para el descanso posterior y el tercero realiza un Juego Espontáneo con los niños, semejante al presentado en el ejemplo anterior. 3-Mientras dos educadores desarrollan un propuesta perteneciente a una Secuencia didáctica/Itinerario/Miniproyecto, el tercero se ocupa de los niños que no participan o que entran y salen del juego, intentando por momentos incorporarlos; cuando la actividad va finalizando, realiza una propuesta alternativa (como mirar libros) para los que ya no se muestren interesados; puede cerrarse una propuesta incorporando otros objetos transformándose en un momento de Juego Espontáneo. Esto no se opone en absoluto a la idea de que cada educador tenga una responsabilidad más directa con un subgrupo de niños, es decir, que el grupo esté dividido (por ejemplo) en tres subgrupos y que cada uno asuma un seguimiento más profundo de uno de ellos para facilitar el contacto con niños y familias. Son sólo momentos de la jornada que permiten organizarla de forma más potente y viable para que los chicos no se encuentren tiempos extensos esperando que algo suceda, y que cumplen además con el principio de que todos los educadores deben conocer y tener un contacto importante con todos los niños de su grupo.
- *Brindar espacios, tiempos y propuestas diversos pero no excesivos para que las jornadas sean ricas, ni inertes ni sobrecargadas. Veamos algunos*

ejemplos: 1-Los niños lloran en la sala, la comida no llega, el clima se pone cada vez mas complicado, el educador intenta alzarlos y calmarlos pero sólo puede tener a uno por vez; baja una bolsa con objetos sonoros y otra con tules, comienza a jugar, los niños lo imitan, empiezan a tranquilizarse y explorar los objetos, sólo uno de ellos continua molesto, pero el educador puede sostenerlo «upa» mientras juega con los otros niños; llega la comida, se organizan para comer. 2-El educador presenta materiales para jugar, realiza diferentes propuestas una atrás de la otra sin ningún tipo de coherencia entre ellas, los nenes rápidamente pierden el interés, va agregando sucesivamente diferentes materiales qua van transformándose en un colchón de objetos que cubren el piso sin sentido.

- *Sostener por sobre todas las cosas el cuidado, el contacto y los tiempos dedicados a mirarlos, escucharlos, atenderlos y mimarlos. Veamos algunos ejemplos:* 1-No queremos chicos con mocos colgando, ni manos pegoteadas de comida, ni transpirados. 2-No queremos chicos llorando pidiendo atención o pidiendo «upa», siempre debe haber brazos para sostener el tiempo de la infancia y acariciar la espalda y el corazón de los niños (en realidad también de los adultos). 3-No queremos niños «aleteando» los brazos para salir de las cunas ni de las cajas con las que están jugando, *sí queremos educadores* que se detengan a mirarlos y estén los suficientemente «conectados» para poder comprender sus gestos y sus cuerpos que transmiten tantas cosas.
- *Trabajar «codo a codo» con las familias, sintiéndonos y haciéndoles sentir que somos parte de un mismo proceso con intereses y necesidades complementarias.* Abrirse al diálogo respetuoso, a las relaciones comprensivas, a la comunicación encuadrada en vínculos educativos, al respeto por los saberes y responsabilidades de cada uno.
- *Instalar redes institucionales que sostengan a los educadores en sus decisiones, necesidades y acciones.* Está bien claro que, contrariamente a lo que se cree, la tarea en el Jardín Maternal es de alta complejidad, que hay que saber mucho para poder educar a los niños más pequeños y que esta es una tarea compleja que necesita ser sostenida por un trabajo compartido y directivos que andamien los procesos de los docentes así como los docentes andamian los procesos infantiles.

Identificar las posibilidades de aprendizaje de los niños de 0 a 3 años implica adecuar los modos de enseñar, el estilo de las propuestas

y redefinir qué, cómo y cuándo se enseña. Sobre la base de diseñar y desarrollar las tareas sobre la base de relaciones afectivas fuertes y respetuosas, se hace necesario partir de la observación de los niños, sus acciones y relaciones a fin de planificar las tareas y las intervenciones favoreciendo los aprendizajes y las posibilidades del desarrollo infantil. En el desarrollo de las tareas diarias es fundamental contar con tiempos individuales y grupales, tiempos de cuidados, descanso y mimos, tiempo de propuestas secuenciadas con diferentes modalidades de intervenciones docentes, que favorezcan los contactos con múltiples objetos, las diversas acciones e interacciones, el acercamiento personal, a fin de colaborar en los procesos personales de aprendizaje y en los inicios de conformación de lo grupal. Si lo actitudinal siempre implica el sustento de toda propuesta, en el Jardín Maternal adquiere dimensiones fundamentales, ya que cada una de las actitudes de los adultos cercanos se impregna en el presente y el futuro de los niños. Sabemos que en edades tan tempranas, cuando cada gesto transmite tantos significados, una sonrisa, una caricia, un modo de acercarse, marca el rumbo en las relaciones y en la vida. En este sentido es fundamental reconocer que la necesidad de una comunicación básicamente gestual y corporal, se complementa con el acompañamiento del desarrollo del lenguaje verbal, e implica un docente con una disponibilidad corporal, afectiva y lúdica peculiar. Se incluye también la necesidad de establecer con las familias relaciones de respeto y complementariedad que implican un complejo trabajo diario de ajustes y reajustes entre la comprensión de las diversas realidades familiares y la adecuación a las normas que toda institución educativa implica.

Si pensamos en los viejos problemas desde nuevas propuestas, podemos encontrar el equilibrio necesario entre los contenidos y la crianza, entre la sobre estimulación y la ausencia de propuestas, entre la planificación y la improvisación, entre la ausencia y la invasión familiar, desde resoluciones que prioricen a los niños y posibiliten el trabajo educativo.

Entonces, ¿la institucionalización deteriora o la educación fortalece? Dependerá de instituciones, educadores y propuestas, y por sobre todo, de los vínculos que se establezcan.

¿Realmente creemos que es la escuela la que deteriora o una sociedad injusta, un gobierno despreocupado y familias agotadas y sin recursos de ningún tipo?

¿Lucha de poderes en beneficio de quiénes? ¿Discusiones que llevan adónde? ¿Ideas que no logran plasmarse en mejoras en las instituciones concretas? ¿No será momento de superar las confrontaciones y sumar ideas e intereses, caminando juntos de la mano en las búsquedas y logros? ¿No nos unen los deseos de construir lo mejor para nuestras infancias?

Desde estos ideales podremos transitar el desarrollo de un entramado de preguntas, ideas, reflexiones, propuestas, que aúnen los saberes teóricos y las prácticas probadas, evaluadas y reformuladas.

Trabajar con los niños pequeños desde este respeto y desde la idea del enriquecimiento de todos por cada uno de estos aportes, conforma la formación en valores democráticos. Pero ¿cómo educar desde esta mirada en un mundo complejo como el actual? Formando sujetos capacitados para expresarse, defenderse, comunicarse, contactarse, formar un pensamiento crítico y autónomo, sentirse parte responsable de los sucesos personales y sociales. Y esto se forma desde los inicios educativos. De allí la importancia significativa de pensar en una Educación Inicial de calidad para todos los niños.

Como explicitamos en el capítulo anterior, debemos pensar en una modalidad de planificación que integre y articule a todas las propuestas de enseñanza en el Jardín Maternal —las Propuestas Secuenciadas, las de Resignificación de las Actividades Cotidianas/de Crianza y las de Juego Espontáneo— y lo denominamos Recorridos didácticos. Esta planificación posibilitará organizar la complejidad de la educación en los primeros años buscando alternativas para desarrollar propuestas ricas que enriquezcan los aprendizajes de los niños. Esto será posible desde un modelo educativo de calidad sustentado en el derecho de los niños a educarse desde edades tempranas.

Sabemos que el modelo educativo que se «pone en juego» en cada acción, en cada actitud, en cada propuesta, deja huellas en el desarrollo infantil; si desde los inicios los niños vivencian experiencias de respeto, de escucha, de cuidado, de valorización, se forman como sujetos pensantes, creativos, protagonistas, responsables, buscadores incansables. Los modelos adultos (familiares y escolares) tienen un impacto fuerte y contundente en el estilo de sujeto que se va formando. Cuanto más pequeños son los niños más fuerte es la impronta de las acciones y actitudes de las que son parte en sus cuidados y contactos cotidianos.

Es fundamental comprender y analizar la tarea en cada una de las secciones del Jardín Maternal y las diferentes posibilidades de organización de las propuestas respetando las peculiaridades de la institución y de los niños

Pensemos en la sala de bebés, la que goza de la mayor desvalorización y, sin embargo, implica la tarea más compleja y con el grado de responsabilidad más impactante. Muchas veces se considera que las personas

que menos saben pueden ir a la sala de los bebés aunque, por supuesto, estas son ideas y decisiones de personas que no conocen nada acerca del Jardín Maternal y creen que si alguien puede cambiar un pañal o hacer dormir a un bebé ya es suficiente; o piensan que, como los bebés no se dan cuenta ni hablan, las personas con menor disponibilidad pueden ocuparse de ellos, cuestión que los niños pequeños con su malestar y su llanto se encargan de desmentir. Ninguna persona que conoce realmente al Jardín Maternal podría adherir a esto o tomaría una decisión semejante, pero sabemos que a veces los responsables últimos son personas alejadas de la educación infantil.

La organización de la sala de bebés es realmente muy compleja e implica saberes específicos fundamentales y, por sobre todo, necesita de una profunda disponibilidad afectiva y corporal de los educadores a cargo. Los bebés dan cuenta inmediatamente de esto y del desapego que les produce una persona «no disponible». Recibimos bebés que tienen entre 45 días y 12 meses, por eso implica un trabajo profesional y personal muy contundente y moviliza cuestiones muy personales sobre el significado de los bebés (muchas veces vinculadas con la propia maternidad-paternidad). Los educadores tenemos la inmensa responsabilidad de ser un «**testigo participante**» de los logros más importantes de ese bebé.

Recibimos «alumnos» (a los que inclusive nos cuenta llamar así) que avanzan en logros fundamentales como sostener la cabeza, empezar a darse vuelta por sí solos, a pararse solos en la cuna, a sentarse, a gatear, a caminar... Si miramos, por ejemplo, todo este recorrido del desarrollo motriz y la fuerza que tiene, debemos pensar en cómo acompañarlos y en cómo acompañar a las familias, porque en realidad nosotros somos comunicadores de todas estas experiencias. Si bien los educadores —como expresamos— son «testigos participantes» fundamentales de estos logros, son testigos momentáneos, ya que la presencia es sólo por un período determinado de tiempo (fundamental pero acotado pensando en la vida de los niños), mientras que la familia sigue siendo la que sostendrá a lo largo de la vida todo ese proceso. Y cada nene seguirá su recorrido con su familia.

Por otra parte, muchas veces los educadores creemos que es la escuela la que posee las «buenas ideas» con respecto a la crianza y conoce cómo se deben hacer «bien» las cosas. Debemos pensar que no sabemos realmente si estamos desarrollando las mejores modalidades, ya que son aspectos instalados en un tiempo determinado, por una cultura específica, tal vez, diferente a la de nuestros alumnos, pero, no por eso, necesariamente más sabia. Todos sabemos que lo que se considera

bueno en un momento puede ser descartado en otro, por ejemplo, ahora se piensa que los bebés deben dormir boca arriba mientras que tiempo atrás se creía que debían dormir boca abajo. Entonces, todos sabemos que estas ideas van cambiando a lo largo de las épocas y que los educadores solemos sostener aquello que consideramos lo mejor porque está instalado culturalmente en un momento determinado. Esto significa un doble mecanismo de respeto a la identidad cultural de cada niño y su familia (se reconocen y respetan las distintas identidades culturales aunque resulten diferentes comprendiendo que esto no equivale a ser negativo) y de trabajo con las familias desde ese respeto sólo sobre las cuestiones que desde el cuidado fisiológico y afectivo estamos lo suficientemente seguros de que pueden perjudicar a los niños, siempre alejándome de los estereotipos culturales y personales. El problema es, entonces, cómo lograr involucrarse desde lo afectivo con la distancia óptima para no olvidar cual es el rol que se cumple como educador.

Otro de los aspectos a tener en cuenta en relación con la tarea en esta sala es el respeto por lo individual y así mismo la idea de incorporar paulatinamente a los bebés al ritmo del Jardín. ¿Por qué? Porque de a poco pueden ir acoplándose a los ritmos mientras los acompañamos también en la regulación de su ritmo biológico, pueden ir vivenciando, por ejemplo, que cuando se va creciendo hay horarios para comer, y esa organización externa facilita su organización interna. Siempre respetando el ritmo de cada uno y a su vez incorporándolo de a poco al del Jardín desde un trabajo muy personalizado y una organización en pequeños grupos. *Entonces, la tarea en general no es de manera grupal, sino individual y organizándolos en subgrupos.* Esto dependerá muchísimo de la organización institucional. Hay instituciones, en las cuales la sala de bebés se encuentra dividida en lactario 1, 2, 3, entonces ya están subdivididos por determinadas edades. Realmente, se hace complejo cuando el grupo integra chicos que están empezando a caminar, otros que están aprendiendo a sentarse, y otros que aún no sostienen la posición de sentado, chicos que toman la mamadera, chicos que comen alimentos semisólidos y hay que darles de comer en la boca, chicos que ya pueden utilizar la cuchara.

Cuando los grupos incluyen diferentes meses de edad (que es lo más común) podemos —como dijimos— organizarlos en subgrupos, con momentos en los cuales se realizan actividades tratando de preservar estos subgrupos aunque participan todos los que están disponibles, obviamente, pese a que no sean las propuestas que hemos elegido para ellos. Debemos tener cuidado con las decisiones y comentarios al respecto, como, por ejemplo, «Juan no puede participar porque voy a hacer

la secuencia con papeles y él es del subgrupo A, no del B (tiene 4 meses y ahora voy a trabajar con el subgrupo de chicos de 8 meses)». También encontramos momentos en los que se trabaja de manera personal y otros en los cuales se lo hace todos juntos con actividades que permitan acciones compartidas, es decir, propuestas donde el material permita (por ejemplo) que los que se paran puedan ensartar argollas en un tubo porque están parados, que los que se sientan las pongan por el agujero de la botella grande porque están sentados y los que están acostados tengan posibilidad de jugar con esos objetos sonoros que los otros están metiendo y sacando del botellón gigante. Es decir, propuestas que integran las diferentes edades participando desde sus diversas posibilidades.

Entonces, la planificación en la sala de bebés implica pensar en propuestas secuenciadas diferenciadas para los distintos subgrupos o la organización de propuestas que puedan desarrollarse con diferentes grados de complejidad con los distintos subgrupos. *La idea es integrar estas propuestas para los diferentes subgrupos en un Recorrido Didáctico para la sala.*

Recorrido didáctico del mes de Mayo: ejemplo realizado por Ana Lia Bruno y Alejandra Galvagno como docentes de la sala de lactario del *Jardín Maternal El Verde Limón de la Ciudad de Bs. As.*[17]

Cantidad de niños:
12, divididos en subgrupos de acuerdo a las edades.
Grupo 1 (desde los tres a los seis meses).
Grupo 2 (desde los siete meses al año).

Fundamentación:

Damos comienzo a una nueva planificación en la que, continuando con el mismo criterio, se les brindarán a los niños propuestas didácticas en relación a su etapa.

17. Planificación periódica que da cuenta de la tarea que realizamos en la sala. Comenzamos a organizarla a modo de Recorrido Didáctico en el marco del trabajo con la asesora del Jardín Laura Pitluk, tanto en reuniones de personal como individuales y en el seguimiento en el diseño, desarrollo y evaluación de las propuestas en la sala.

Tomaremos el juego como el principal medio a través del cual el bebé aprende así como también como una actitud que provoca el encuentro.

Debido a las nuevas incorporaciones de niños que ingresan se pondrá énfasis en las actividades de sostén, cuyo eje fundamental es el contacto no sólo corporal (expresado por medio de caricias, abrazos, mimos) sino también verbal.

Las actividades a realizarse abarcarán todas y cada una de las experiencias postuladas en el Diseño Curricular del GCBA.

Objetivos

Que el niño:

- Afiance el eje postural en la posición sedente, de pie y en la marcha.
- Imite palabras y/o sonidos onomatopéyicos por imitación.
- Reconozca secuencias temporales y causales a nivel de la acción.
- Logre crear y afianzar el vínculo con sus docentes.
- Se inicie en la rutina de la sala y en el ritmo del jardín.
- Localice objetos en el espacio.
- Discrimine sensaciones placenteras o no.
- Se inicie en los movimientos rítmico-musicales.
- Disfrute de las melodías.

Contenidos

- Afianzamiento del eje postural en la posición sedente, de pie y en la marcha.
- Comunicación verbal de palabras y/o sonidos onomatopéyicos por imitación.
- Reconocimiento de secuencias temporales a nivel de la acción.
- Creación y afianzamiento del vínculo con sus docentes.
- Iniciación y afianzamiento en la rutina de la sala y en el ritmo del jardín.
- Localización de objetos en el espacio de la sala.
- Discriminación de sensaciones placenteras o no.
- Iniciación en los movimientos rítmico-musicales.

Grupo	Propuestas secuenciadas	Propuestas de resignificación de las actividades de crianza	Propuestas de juego espontáneo	Materiales
2	**Miniproyecto «Explorar y meter / sacar con bolsas de tela rellenas con telgopor»** • Exploración de las bolsas con la incorporación de las cajas medianas incentivar a meter y sacar. • Trasladar las cajas por la sala con las bolsitas adentro. • Estirar una sábana, sostenida de sus puntas por las docentes, e incentivar a los niños a tirar las bolsitas por arriba y por debajo de la misma. • Realizar la propuesta con las bolsitas, la sábana y las cajas.		• Jugamos con maracas. • Jugamos con baldes y frutas de plástico.	• bolsas • sábana • cajas • maracas • baldes • frutas de plástico
1 y 2	**Miniproyecto: «Exploramos pañuelos de distintas texturas»** • Exploración de los pañuelos. • Mover los pañuelos. • Pasar los pañuelos por las distintas partes del cuerpo y percibir las diversas sensaciones. • Jugar a aparecer y desaparecer. • Tomándolo por debajo de las axilas ayudarlo a que se ponga de pie y luego vuelva a sentarse. • Colocándolos en la posición de cúbito ventral y, con los pies apoyados en la pared, mover los pañuelos incentivándolos a que se desplacen.	• Pasar los pañuelos por las distintas partes del cuerpo, a medida que las vamos nombrando, durante el momento del cambiado de pañales. • Envolver el cuerpo del bebé con la tela mientras se encuentra en el cambiador.	• Jugamos con pelotas pequeñas. • Jugamos con palanganas.	• pelotas pequeñas • palanganas

Grupo	Propuestas secuenciadas	Propuestas de resignificación de las actividades de crianza	Propuestas de juego espontáneo	Materiales
1 y 2	**Miniproyecto: «Diferentes acciones con botellas pequeñas»** • Exploración de las botellas (algunas de ellas con sonido). • Realizamos diferentes modos de acción sobre ellas (golpear, sacudir, chupar, rodar, etc.) • Colgamos las botellas de la soga didáctica y los ubicamos en distintas posiciones para que las exploren. • Cantamos canciones acompañadas con las botellas con sonido.		• Jugamos con la alfombra didáctica.	• botellas • alfombra didáctica
1 y 2	**Miniproyecto: «Jugamos en el pelotero»** • Armamos un pelotero en una pileta pequeña y le agregamos pelotas en su interior. • Los incentivamos a que tomen las pelotas y las exploren. • Tiramos las pelotas hacia arriba para que la sigan con la mirada. • Incentivamos a los niños del grupo 2 a que metan y saquen las pelotas del pelotero.		• Jugamos con los muñecos de goma. • Jugamos con los sonajeros.	• pileta • pelotas • muñecos de goma • sonajeros
2	**Miniproyecto: «Diferentes acciones con pulseras y tubos con soporte»** • Les ofrecemos las pulseras para que las exploren libremente. • Realizamos diferentes modos de acción sobre las pulseras (girar, chupar, rodar, golpear, etc.) • Presentación y exploración de los tubos con soporte. • Incentivamos a que puedan ensartar las pulseras en los tubos.		• Jugamos con cuneros colgados de la soga didáctica. • Jugamos con los centros de actividad.	• pulseras • tubos con soporte • cuneros • soga • centros de actividad

Grupo	Propuestas secuenciadas	Propuestas de resignificación de las actividades de crianza	Propuestas de juego espontáneo	Materiales
1 y 2	**Miniproyecto: «Con aros hechos con manguera»** • Exploración de los aros. • Realizamos diferentes modos de acción sobre ellos (agitar, chupar, sacudir, etc.). • Haremos girar los aros incentivándolos a que los tomen. • Colocados en la posición de cúbito ventral los haremos rodar incentivándolos a que se desplacen y lleguen a ellos. • Colocaremos los aros en la soga didáctica para que los exploren desde distintas posiciones.		• Jugamos con botellas con sonido. • Jugamos con juegos de encastre.	• aros • soga didáctica • botellas sonoras • juegos de encastre
1 y 2	**Miniproyecto: «Canciones e instrumentos musicales»** • Cantamos canciones y las acompañamos con la pandereta. • Cantamos canciones y las acompañamos con el celestín. • Cantamos canciones y las acompañamos con las maracas. • Cantamos canciones y las acompañamos con las maracas y la mascota de la sala (Pato Bartolo). (En un primer momento se les dará un tiempo para que exploren cada uno de los instrumentos).	• Cantamos la canción que marca el inicio del almuerzo acompañándola con dichos instrumentos.	• Jugamos con aros y pañuelos colgados de la soga didáctica. • Jugamos con cilindros de goma eva.	• pandereta • celestín • maracas • mascota de la sala • aros • pañuelos • soga • cilindros de goma eva
1 y 2	**Miniproyecto: «Con poesías»** • Recitaremos varias veces una poesía. • Nos colocaremos guantes en las manos y realizaremos la mímica referida a los personajes de la misma.	• En el momento del cambiado les recitaremos la poesía.	• Jugamos con la alfombra de texturas. • Jugamos con pelotas realizadas con distintos materiales.	• poesía • guantes • imágenes • Pato Bartolo • alfombra de texturas • pelotas

Grupo	Propuestas secuenciadas *(Cont.)*	Propuestas de resignificación de las actividades de crianza	Propuestas de juego espontáneo	Materiales
	• Recitaremos la poesía y mostraremos imágenes referidas a la misma. • Recitaremos la poesía en compañía del Pato Bartolo.			
2	**Miniproyecto: «Cajas pequeñas con sonido»** • Exploración de las cajas con sonido. • Realizamos diferentes modos de acción sobre las mismas (sacudir, golpear, tirar, apilar, apilar, derribar, etc.) • Con la incorporación de cajas medianas, incentivamos a meter y sacar las cajas pequeñas. • Jugamos a arrastrar las cajas medianas por la sala transportando las pequeñas dentro de las mismas.		• Jugamos con pulseras.	• cajas sonoras pequeñas • cajas medianas • pulseras
1 y 2	**Miniproyecto: «Con libros de tela y plástico»** • Miramos libros y nombramos los animales que allí se encuentran haciendo onomatopeyas. • Cantamos canciones según el animal que se encuentre en el libro. • Miramos libros con el Pato Bartolo. • Contamos un cuento con una breve historia mostrándoles las imágenes.	• Les contamos un cuento en el momento previo al almuerzo.	• Jugamos con las almohadas. • Jugamos con los centros de actividad.	• libros de tela y plástico • Pato Bartolo • almohadas • centros de actividad

Grupo	Propuestas secuenciadas	Propuestas de resignificación de las actividades de crianza	Propuestas de juego espontáneo	Materiales
2	**Miniproyecto: «Nos escondemos con sábanas»** • Jugamos a escondernos detrás de ellas y/o taparnos con las mismas. Los llamamos por su nombre incentivándolos a que nos descubran. • Hacemos sonar un sonajero debajo de las sábanas para que encuentren de dónde proviene la fuente sonora. • Armamos un laberinto con las sábanas colgadas de sogas para su exploración. • Nos escondemos dentro del laberinto y, llamándolos por sus nombres, los incentivamos a que nos encuentren. • Armamos un túnel con una mesa rectangular cubierta por la sábana para su exploración. Los incentivamos a cruzarlo utilizando diferentes elementos sonoros como estímulo.		• Jugamos con baldes de distintos tamaños. • Jugamos con los cubos de goma espuma.	• sábana • sogas • mesa rectangular • sonajeros • baldes de distintos tamaños • cubos de goma espuma
2	**Miniproyecto: «Circuito con colchonetas, rampas, módulo apilable y pelotas»** • Cubrir la sala de colchonetas para que las exploren libremente. • Armar un circuito con una rampa, las colchonetas y el módulo. Incentivar y ayudar a los niños a pasar por dicho circuito. • Colocamos objetos que los incentiven a desplazarse por dicho circuito. • Armamos una pasarela con colchonetas e incentivamos a los niños a cruzarla ayudándonos con pelotas plásticas.		• Jugamos con la manta de texturas. • Jugamos con cajas pequeñas con sonido. • Jugamos con aros y tubos para ensartar.	• colchonetas • módulo apilable • rampa • manta de texturas • cajas pequeñas sonoras • aros y tubos

Grupo	Propuestas secuenciadas	Propuestas de resignificación de las actividades de crianza	Propuestas de juego espontáneo	Materiales
1 y 2	**Miniproyecto: «Sonidos con los sonajeros»** • Realizamos sonidos para que busquen de dónde proviene la fuente sonora. • Cantamos canciones acompañándolas con el sonido de los sonajeros. • Colocamos los sonajeros en una soga didáctica para que realicen diversas acciones con ellos (tomar, chupar, agitar, etc.).		• Jugamos con cajas con perforaciones de distintos tamaños. • Jugamos con baldes y objetos plásticos.	• sonajeros • soga didáctica • cajas perforadas • baldes • objetos plásticos
1 y 2	**Miniproyecto: «Jugamos con el cuerpo con colchonetas y almohadas»** • Acompañados de música suave, acostaremos a los niños sobre colchonetas apoyando sus cabezas sobre las almohadas. • Masajearemos cada parte de su cuerpo mientras las vamos nombrando. • Pasar las telas por las diferentes partes de su cuerpo mientras vamos viendo y registrando cada una de sus reacciones. • Mientras realizamos los masajes les iremos contando qué estamos haciendo. Repetiremos cada una de sus emisiones vocales para que vuelvan a decirlas. • Jugamos con las almohadas a aparecer y desaparecer. • Acostamos a los niños sobre las almohadas y los trasladamos lentamente por el espacio de la sala. • A los niños del grupo 2 los incentivamos a que lleven a pasear las almohadas por la sala.		• Jugamos con los libros de tela y plástico. • Jugamos con pelotas y baldes • Jugamos con aros.	• colchonetas • almohadas • libros de tela y plástico • pelotas • aros • baldes

Grupo	Propuestas secuenciadas	Propuestas de resignificación de las actividades de crianza	Propuestas de juego espontáneo	Materiales
1 y 2	**Miniproyecto: «con música folclórica»** • Acostar a los niños en colchonetas y realizar palmaditas en su cuerpo marcando el ritmo de la música. • Marcar con palmas el ritmo de la música, acomodando a los niños en las colchonetas. • Las docentes bailarán al compás de la música frente a los niños. • Las docentes tomarán en brazos a los niños y bailarán al compás de la música.		• Jugamos con la manta de texturas. • Jugamos con los muñecos de goma.	• música folclórica • manta de texturas • muñecos de goma

Se pueden realizar Propuestas Secuenciadas (es decir, Miniproyectos / Itinerarios / Secuencias didácticas) *de música* (por ejemplo, de tango, marcando el ritmo de tango en el cuerpo del bebé, bailando tango frente a ellos, bailando tango con ellos en brazos, etc.) así como otras en las cuales se abordan los diferentes contenidos referidos la *exploración del entorno y de los objetos*: exploración de objetos sonoros (podemos reconocer que esto se integra a lo musical, es decir, que no se deben pensar propuestas diferenciadas sino más bien que integren los distintos Campos o Ejes de contenidos), con papeles, tules, telas jugar a tapar y destapar, a buscarse y encontrarse, con objetos que colaboran con el desplazamiento, que incentivan para que puedan tomarse del objeto para dar los primeros pasos. Es decir, propuestas que pongan en juego la exploración del entorno, de los objetos y de los espacios cercanos en toda su diversidad.

Otro Campo o Eje de contenidos a abordar en las diferentes Secuencias didácticas se refiere la desarrollo Motriz o Córporo-motor, al que hacíamos referencia cuando mencionábamos que el docente acompaña el sentarse, el gatear, pararse, caminar, nuevamente desde la idea de no

trabajar un solo aspecto por vez, aunque un Eje pueda ser pensado como la prioridad, sino presentar propuestas ricas que aborden de forma articulada diferentes contenidos referidos al desarrollo de la identidad, la interacción, el desplazamiento por el espacio y la exploración de objetos, el desarrollo motriz o Córporo-motor, la comunicación y expresión, la puesta en juego de lo expresivo.

El Campo o Eje de la Comunicación y Expresión, integra la comunicación gestual y corporal y a su vez el inicio de la comunicación verbal, que incluye lo vinculado con las primeras vocalizaciones y balbuceos, favoreciendo al bebé para que se comunique gestual y corporalmente y así mismo empiece a poner en juego el incipiente lenguaje verbal. Este es un proceso que recién comienza en esta sala y que es fundamental a lo largo de todo el Jardín Maternal. *En estrecha relación con este Campo o Eje de la Expresión y Comunicación, incluso puede considerarse integrado en el mismo, encontramos todo lo referido al área expresiva*. Las secuencias de literatura, con títeres, con poesías, narraciones, libros, la biblioteca para bebés. En este Eje o Campo de Experiencia se incluyen también las Propuestas Secuenciadas de expresión corporal y todo lo vinculado con la expresividad.

Otro Campo o Eje fundamental, que entrecruza el trabajo de todas las propuestas, se refiere al desarrollo de la identidad y la interacción con los otros.

La organización del espacio tiene que ver fuertemente con este espacio amplio para poder ser explorado, para que todos tengan su lugar para desarrollar sus acciones y con los sectores diferenciados para la alimentación, el sueño y la higiene. Cuando no contemos con estas posibilidades, utilizaremos todos los mecanismos que tenemos al alcance: poner y sacar muebles y objetos, correr las mesas, poner las cunas... Es necesario que la sala tenga un espacio amplio para el juego, con una colchoneta, con una barra para que se puedan tomar, con un espejo para que se puedan mirar, descubrir, explorar a ellos y a los otros.

En esta sala es especialmente importante trabajar los contenidos en la Resignificación de las Actividades Cotidianas y de Crianza, entendiendo que estos momentos tienen mucha presencia, son muy significativos y son espacios fundamentales para acercarse de manera personal a cada uno de los chicos abordando los mismos aspectos, ejes y contenidos que se están trabajando en las Propuestas Secuenciadas. También incluimos a las propuestas de Juego espontáneo para correrlos fuertemente (muy especialmente en la sala de bebés donde ellos tienen menos posibilidad de defenderse de esto) de los eternos tiempos de juego con la misma canasta, la misma pelota, los mismos peluches, acercándonos a la idea de retomar en el Juego Espontáneo los materiales y elementos que se vienen trabajando en las Propuestas Secuenciadas para que tengan la posibilidad

de volver sobre ellos eligiendo entre diferentes opciones. Por otra parte, el Juego Espontáneo da un respiro para ocuparse de otras tareas esenciales (debemos informar a las familias si comió o no, si hizo caca o no...) cuando no contamos con personal disponible para hacerlo, *más allá de considerar que la presencia de los adultos en el juego (observando y acompañando) tiene una riqueza irremplazable.*

Muy especialmente en la sala de bebés, es importante destacar dos aspectos fundamentales:

1. *El importantísimo trabajo con las familias*, a veces agotador, porque hay que realizar muchas cosas constantemente con los chicos y a su vez establecer una comunicación fluida con los familiares, siempre ubicados desde la comprensión y el saber profesional que uno pone en juego en cada actitud y cada palabra. Por respeto y por amor a los chicos, los familiares merecen este acompañamiento.
2. *El trabajo con el equipo directivo*. Los directivos deben estar siempre muy presentes en el Jardín Maternal, pero más especialmente en la sala de bebés, justamente cuando el docente «pierde el rumbo» porque hay 15 nenes llorando, no sabe cómo hacer para organizar la propuesta de Juego Espontáneo, volverle a explicar a la madre de Juan que no lo puede traer con el pañal sucio y pensar que igual en el Jardín se lo tienen que cambiar...

Sintetizando, podemos destacar la importancia del sostén afectivo, la exploración y el contacto con los objetos, el desarrollo motriz, la comunicación corporal y gestual, lo expresivo, el inicio en las interacciones, la regulación del ritmo biológico.

Pensemos en la sala de un año*, esos «deambuladores en acción»*. Los chicos empiezan a desplazarse, se mueven por el mundo queriendo tocar y explorar todo, y el educador necesita organizar la sala, los materiales, los juegos y las propuestas para que realmente puedan hacerlo y desarrollar todo este movimiento que da cuenta de su modo de accionar y conocer el mundo. El modo de conocer el mundo que, luego de centrarse en chupar y tocar objetos de una manera tan diferente, se ubica en explorar y tocar incluso el pelo, los ojos, la nariz de los compañeros. En esta exploración del mundo tan característica y plena de movimiento, por ejemplo, un nene le mete el dedo en la nariz a otro mientras dice: «nariz, nariz» y en realidad lo que hace es explorarla y

reconocerla, sin comprender por qué no tiene derecho a meterse en la nariz del otro. Analicemos dos cuestiones al respecto: debemos explicarles por qué no deben hacerlo desde la comprensión del por qué lo hacen y sustentados en el respeto por los otros, su cuerpo, sus objetos, sus espacios. También debemos rescatar el valor fundamental de interpretar sus palabras y ser mediadores de lo que quieren decir, el nene dice «nariz» y nosotros sabemos que lo que quiere decir es mucho más que eso; reinterpretar lo no dicho, interpretar y decir aquello que expresan con una sola palabra y poner en palabras aquello que entendemos pero que ellos aún no pueden decir, son *estrategias fundamentales para ayudarlos a comenzar a reconocer y expresar sus sensaciones y sentimientos, y a comprender lo que producen en los otros.*

Desde el trabajo en esta sala de alguna manera se va abordando el reconocimiento de las normas y el funcionamiento institucional, con la dificultad de pedirles el respeto por estos aspectos a chicos que tienen un año. También vamos acercándonos a un mayor trabajo grupal y a una mayor organización de tiempos compartidos en las diferentes actividades, aunque cada uno participe desde su propio lugar. No podemos pensar en actividades cerradas en las cuales todos estén con el pañuelo en la mano haciendo lo mismo al mismo tiempo, sino en propuestas que permitan diversas acciones con el pañuelo (o con variados materiales); si se espera únicamente que lo bajen y suban o tapen y destapen, la propuesta tiene un sentido muy pobre, en cambio si ésta abre un abanico de acciones posibles (tapar, destapar, aparecer, desaparecer, envolver, desenvolver...), cada uno participará desde sus posibilidades e intereses. Nos distanciamos así de las situaciones artificiales y forzadas que mencionábamos al inicio de este capítulo y del tipo de propuestas lineales e incorrectas en las cuales les decimos «ahora suban, ahora bajen» y creemos que trabajamos las relaciones espaciales en la sala de un año y que los chicos las aprendieron porque subían y bajaban el pañuelo, cuando en realidad lo que hacen es copiar lo que dice y hace el docente. Volvemos una vez más a lo epistemológica y moralmente bueno desde la enseñanza, que en esta sala (entre otras cosas) tendrá que ver con las relaciones entre los objetos, en el espacio y con el propio cuerpo, sabiendo que ellos van a desarrollar muchísimas acciones entre las cuales estarán las de «poner arriba y abajo» pero que no debe ser eso lo que nos interese enseñar. La idea es que ellos pongan el cuerpo en movimiento en el espacio, en relación con los objetos, con la música, con los otros. Pensados así los contenidos, podemos imaginar actividades más adecuadas para la sala de un año, reconociendo la importancia de la exploración y el movimiento constantes, las ansias de descubrimiento, sin que esto implique no respetar el espacio, los

objetos, los deseos y el cuerpo de los otros; las mismas se verán favorecidas desde las consignas amplias y posibilitadoras del docente.

Es importante mencionar otros aspectos fundamentales:

- *El inicio en la posibilidad de verbalizar los propios deseos y necesidades, las acciones, los nombres de los objetos* (por ejemplo, el darse cuenta y avisar si se hicieron pis o caca).
- *El desarrollo de acciones cada vez más autónomas* (con la construcción de espacios seguros existen más posibilidades para una exploración autónoma) *en relación con el respeto por determinadas normas* (que ellos empiecen a escuchar que hay alguien que dice cosas que ellos tienen que intentar cumplir).
- *El mayor trabajo grupal*, una mayor organización de los horarios y las propuestas, siempre recordando que no queremos en el Jardín Maternal nenes realizando todos exactamente lo mismo al mismo tiempo. No obstante, podemos pensar en propuestas de actividades ricas y complejas que permitan que cada uno participe desde un lugar diferente, con un «Proyecto de juego» propio, intercaladas con propuestas en las cuales los niños eligen entre diferentes opciones (multitarea) especialmente en los momentos de Juego Espontáneo.

La organización de la sala de deambuladores implica un espacio amplio de juego y en lo posible espacios diferenciados para las cunas, para la alimentación, para el descanso. Un espacio para desplazarse de diferentes maneras, para seguir favoreciendo este caminar que recién se inicia, con objetos para explorar, sábanas, pelotas gigantes, cajas para entrar y salir, pañuelos, tules, música, títeres, poesías y los primeros inicios en las actividades de exploración con masa, dáctilo, guata, dependiendo por supuesto de cada sala y de las edades de los nenes del grupo.

Sintetizando, podemos destacar la importancia de la exploración del espacio y los objetos, del avance en las interacciones e intercambios, del inicio de lo grupal, de la verbalización, de la autonomía, el desarrollo córporo-motor y el respeto por lo que es el cuerpo, la palabra y el derecho de los otros.

Pensemos en la sala de 2 años y la inmensa riqueza de sus tareas. Los docentes reciben deambuladores, casi bebés, con chupetes, con pañales, que muchas veces no hablan, que toman mamadera y que poquito a poco se van formando —cuando la escuela y la familia los acompañan adecuadamente— como chicos que hablan y expresan sus ideas, que

dejan los chupetes, los pañales, que controlan esfínteres, que pueden jugar y trabajar con los otros, que pueden compartir, que son autónomos aunque de repente quieren ser de nuevo bebés y estar «upa», y se olvidan del «yo puedo solito, yo lo hago, yo lo tengo...», para dar cabida al «quiero que me alces y que decidas todo por mí».

¿Cómo acompañar el desarrollo de esta autonomía? Sabiendo que en realidad son autónomos pero todavía no demasiado, acompañando su incipiente independencia pero sin dejar la autoridad que le compete al adulto y realizando las acciones necesarias por ellos mientras damos lugar al hacerlas con ellos y aceptando que muchas las pueden realizar por sin solos.

En la sala de dos años tienen mucha presencia las peleas, relacionadas con el deseo de autonomía y el egocentrismo y aún les resulta muy trabajoso poder decir lo que quieren y lo que piensan (por ejemplo, decirle al amigo que ese juguete lo tenía él sin molestarse y pegarle); y esto es parte de la tarea escolar cotidiana. La presencia no centralizada del adulto que acompaña estos momentos, intentando que expliquen lo sucedido aunque no puedan verbalizar toda esa explicación que tienen bien clara internamente y sabiendo que no podrán dar cuenta con justicia de la secuencia de los hechos (por ejemplo, «Yo tenía el coche y él vino y me lo sacó, lo que pasa que él lo tenía primero y yo se lo saqué...»); por eso es tan importante el seguimiento docente de lo que va sucediendo, para ayudarlos a expresarse y comprender lo sucedido y además para poder como adultos intervenir justamente. Suele suceder que el docente, distraído entre variadas cuestiones, pierda de vista lo grupal y lo personal que se va desarrollando, y entonces intervenga incorrectamente: «No ves que él está llorando, le devolvés el coche...», y resulta que el niño que está llorando no era el que tenía el coche, y si el docente se pierde el desarrollo de los acontecimientos tal vez entrega el coche injustamente a un nene que aún no puede decir «No, en realidad lo tenía yo, pero como resulta que yo enojado le tiré del pelo, él se puso a llorar...», porque no puede dar toda esta explicación. Entonces, la presencia de la palabra adulta es fundamental y las intervenciones van ubicando a niños y educadores en la vereda del respeto, de la justicia, del compartir o en la vereda contraria. Sucede también que frecuentemente no les hablamos o explicamos pensando que no entienden o por el contrario les hablamos como si fueran chicos mucho más grandes.

Por otra parte, nos encontramos con la fuerte presencia de lo simbólico, que se observa en el juego, en el lenguaje y en lo que es el inicio de la representación a través del dibujo (por ejemplo, cuando los chicos hacen el garabato pero dicen «perro» o «el perro con el nene»). Por esto es tan importante el trabajo sobre escenas cotidianas, asumiendo roles característicos y representando situaciones conocidas y significativas.

Entonces, *las propuestas tienden a favorecer el desarrollo córporo-motor* (que ya incluye las habilidades motoras básicas, la posibilidad de correr pudiendo frenar y desplazarse de otras maneras); *el fundamental desarrollo del lenguaje verbal* (en estrecha vinculación con la presencia de la *literatura*, de los libros, de la lectura de láminas, de las poesías, los juegos de dedos, juegos corporales, juegos con mímica, los títeres...), *el desarrollo de la propia identidad y el reconocimiento del propio cuerpo, el propio nombre y las propias posibilidades y deseos, la convivencia con los otros*, el jugar juntos, el compartir, el reconocerse con las características personales, el escucharse y respetarse, por ejemplo, como decíamos antes, intentar explicarle al otro sin pegarle,...); *el juego simbólico* a través del juego espontáneo y de propuestas secuenciadas con objetos y escenas cotidianas significativas, *lo simbólico también en las escenas concretas* al trabajar con esas historias que uno va creando porque son significativas y a través de ellas los niños pueden reconocer diferentes situaciones que les preocupan y de las cuales les cuesta hablar, comprender el por qué y compartirlo con los otros, entonces como el docente lo sabe las pone en escena en voces de personajes con quienes pueden identificarse y a partir de ellas pueden expresar verbal o corporalmente algunos de sus sentimientos (por ejemplo, vamos a empezar a ir a natación y resulta que Martín —uno de los personajes de esas escenas concretas— está muy nervioso, pero en cambio Carolina no porque a ella no le da mucho miedo el agua[18]); *la mayor presencia de la plástica*, el inicio de la expresión a través de la plástica, la producción y la apreciación (por ejemplo de imágenes de pintores) avanzando un paso más la exploración y el conocimiento físico que caracterizan a estas propuestas en la sala de un año; *la siempre presente educación musical, la expresión corporal.* Pensamos en la inserción del profesor *de educación física y de música, incluso de psicomotricidad, que de todas formas podrían ya estar presentes desde las salas de bebés y un año*. Tiene gran importancia *el inicio en la indagación del ambiente, abordando recortes de la realidad a través de Unidades didácticas.*

Con respecto a los espacios, ya no necesitamos el espacio para dormir y para comer, ya que los chicos pueden ayudarnos a armar y desarmar estos espacios, poner las colchonetas para acostarse, los almohadones para sentarse y mirar cuentos o cantar. Ya puede estar organizado con algunos sectores especialmente de construcciones, de juego dramático, de literatura, de arte.

---

18. Este tema fue extensamente abordado en un artículo específico de la Revista *Trayectos* por Flora Kogan, especialista en esta propuesta desde hace muchos años.

Como se explicitó anteriormente, las propuestas son cada vez más grupales, si bien contaremos con momentos de multitarea, y ya podemos pensar en organizar una Unidad didáctica —porque implica el inicio en la indagación del ambiente— *o un Proyecto; p*or supuesto, dependiendo del grupo, del contexto y de la época del año, a veces abordando Secuencias didácticas o Recorridos didácticos entre unos y otros; los recortes serán acotados, como por ejemplo «Nuestro Jardín», «La sala de los nenes de 2 años», «Nuestro grupo» «Armamos nuestra sala», «Elegimos el nombre del grupo»; estos dos últimos ejemplos son claramente Proyectos porque finalizan con un producto para el que se va trabajando. También podemos pensar en Proyectos de literatura, de plástica, de música.

Sintetizando, podemos destacar la importancia del desarrollo de la autonomía, la convivencia con los otros, el lenguaje verbal, el juego simbólico, el avance en la confromación de lo grupal, el reconocimento del propio cuerpo y el desarrollo de habilidades motoras.

PROPUESTAS A MODO DE EJEMPLO

Sala de bebés

Sala de 1 año

Sala de 2 años

La tarea en la sala de 3 años: ingresando al Jardín de Infantes

Si bien las salas de 3, 4 y 5 años forman parte del Jardín de Infantes, es necesario establecer las especificidades de cada una y en especial las de la sala de 3 años.

Esta sala implica un trabajo muy importante con respecto al grupo, las interacciones y la construcción de la autonomía. Si los niños asistieron a la sala de 2 años, los procesos vivenciados les permiten integrarse en las actividades con mayor participación e independencia, y eso marca una gran diferencia.

El trabajo en la sala de 3 años implica:

- El desarrollo del *lenguaje verbal*, a través de conversaciones, lecturas de láminas, los diálogos, el enriquecimiento del vocabulario... El primer *esbozo* en el trabajo sobre la *lengua escrita*, la producción de cuentos, el reconocimiento del nombre propio de forma oral y escrita... La *literatura*, los cuentos narrados y leídos, las poesías, los títeres...
- La *exploración del entorno y los objetos*, los inicios en *la indagación del ambiente*, a través de *Unidades didácticas* abordadas sin demasiada complejidad (sabemos que los mismos recortes pueden trabajarse en todas las salas pero con diferentes niveles de profundización), los *Proyectos* con productos concretos (por ejemplo, «Armamos el sector de títeres de la sala»).
- Las *Secuencias didácticas* o *Itinerarios*, referidos a los diferentes campos o áreas del conocimiento, que por lo general complementan el trabajo central sobre las Unidades didácticas o Proyectos; sólo en algunos casos puntuales, cuando los grupos así lo necesitan, las Secuencias pueden ocupar el lugar central, intercalando variación de las mismas.
- El *juego dramático o centralizado* ocupa un lugar fundamental, la asunción flexible de roles reconocidos y significativos, y la representación de situaciones cotidianas que colaboran con el conocimiento del mundo circundante y el reconocimiento de los lugares que ocupan las personas.
- El *juego trabajo* y las fortalezas de las propuestas en los *diferentes sectores*, sin que estos sean excesivos; el *Trabajo Juego, el Juego en Sectores* (con propuestas y consignas más o menos especificadas y explicitadas), los *talleres*, en todas sus posibilidades.
- Las propuestas de *expresión corporal*, estrechamente vinculadas con la exploración de los objetos y con la *música*, la expresión de sentimientos e ideas a través del lenguaje corporal y gestual.

- La *educación plástica o artes visuales*, el enriquecimiento del uso de las herramientas para expresarse a través de la plástica y la utilización de diferentes materiales para expresarse. Y también el desarrollo significativo en las posibilidades de la *apreciación*, con intercambios mucho más potentes.
- *Y como siempre, la presencia de las relaciones afectivas potentes que sostengan los deseos de independencia que tantas veces se transforman en forma brusca, en la búsqueda de un sostén más característico de los niños más pequeños. Esto se complementa con el proceso de alcanzar relaciones más estrechas con sus pares, con intercambios más fuertes y con la posibilidad de transmitir sus ideas y deseos a través del lenguaje verbal, es decir, poder «poner en palabras» sus pensamientos.*

Sintetizando, podemos destacar la importancia del avance en el desarrollo del lenguaje y el enriquecimiento del vocabulario, en las interacciones y los intercambios con los otros, en la conformación del grupo, en el reconocimiento de las instituciones y roles de las personas, el juego dramático, la exploración del cuerpo y los espacios, el mayor desarrollo de la autonomía y de la posibilidad de escuchar a los otros.

A modo de cierre

Problemáticas...

- Lograr el equilibrio entre el exceso de estimulación y la falta de propuesta.
- Intervenir sin interferir.
- Cuidar la frecuencia y la modalidad de las intervenciones.
- Intervenir no sólo con palabras, también con acciones y presencia.
- Observar a los niños para detectar la validez de las intervenciones.

Pensando al Jardín Maternal como...

- Un espacio de enseñanza y aprendizaje.
- Un derecho de los niños.
- Un derecho de las familias.
- Una necesidad social.
- Una responsabilidad del Sistema Educativo.
- Una obligación del Estado.

En el Jardín Maternal se enseña en todo momento...

Con cada actitud, con cada decisión y elección, con cada gesto, con cada propuesta. Cuando:

- Se crea un ambiente propicio favorecedor de aprendizajes ricos.
- Se acompañan y sostienen los procesos y los logros.
- Se presentan propuestas de enseñanza previamente planificadas y secuenciadas.
- Se resignifican las rutinas desde la intencionalidad pedagógica.
- Se sostienen afectivamente las acciones de los niños incentivándolos para «ir un paso mas allá».

El Jardín Maternal aborda Objetivos/Propósitos y Contenidos vinculados con...

- El desarrollo de la autonomía, la interacción y la convivencia con los otros. El respeto, el cuidado propio y de los otros.
- El desarrollo córporo-motor y las habilidades motoras.
- La exploración del entorno y los objetos. El inicio en la indagación del ambiente.
- La expresión y comunicación gestual, corporal y verbal.
- Los lenguajes artísticos: lo musical, lo literario, la expresión corporal, la plástica.

El rol del docente en el Jardín Maternal...

- Testigo participante de los logros infantiles que pone en juego sus acciones desde la disponibilidad afectiva, lúdica y corporal.
- Constructor de los andamios que sostienen los aprendizajes de los niños como profesional crítico y reflexivo.
- Responsable del desarrollo de propuestas de enseñanza de calidad que tengan lugar en la Zona de Desarrollo Próximo.
- Creador de espacios de seguridad sustentados en el respeto por lo que cada niño es y puede.
- Ocupado en la promoción de lo humano desde la confianza en la educabilidad de todo sujeto y el reconocimiento de la influencia de sus acciones en el desarrollo y los aprendizajes infantiles.
- Poseedor de una mano cálida que acompaña a los niños en su integración en el mundo.
- Proveedor de propuestas de enseñanzas ricas y respetuosas que enriquecen los procesos infantiles.

Los años pasan, sí, la vida no: el mundo estalla hermoso alrededor. Si el corazón mortal me deja de latir, en ese instante hay quien saltó a vivir. Los años pasan, sí, el fuego no...

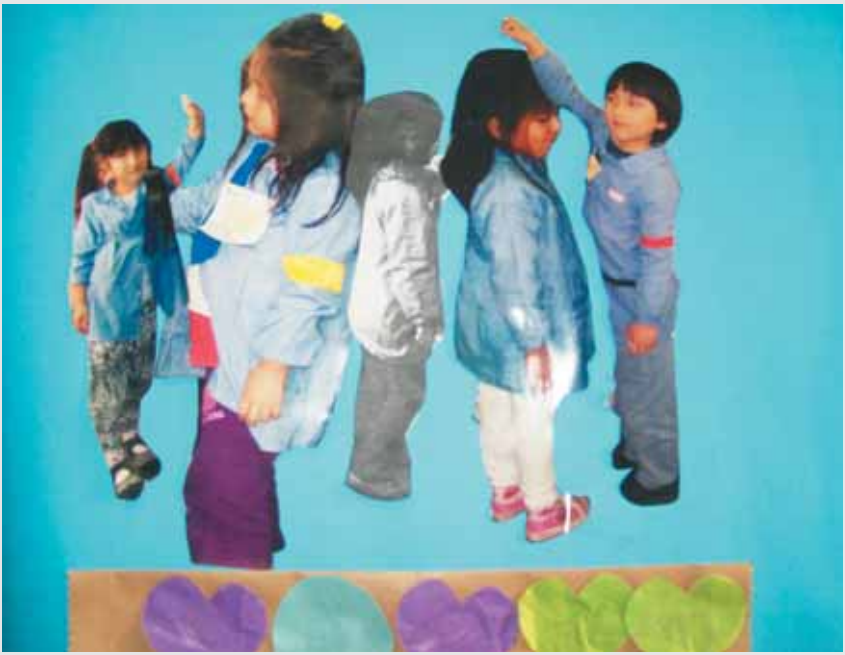
(Silvio Rodriguez)

JARDÍN INFANTES INTEGRAL Nº 3 DISTRITO ESCOLAR Nº 10 GCBA.
Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Ministerio de Educación, Año 2012

Directora: Claudia Mack; **Supervisora**: María Esther Blanco.
Docentes intervinientes: **Maestras de Sección**: Graciela Tejada Arce, Maria Isabel Calatayud, Silvana Cricri, Lujan Duckardt; **Maestras Celadoras**: Claudia Formosa, Rosana Allaria; **Prof. Educación Física**: Diego Muleiro.

JARDÍN INFANTES INTEGRAL Nº 3 DISTRITO ESCOLAR Nº 14 GCBA.
Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Ministerio de Educación, Año 2012

Directora: Susana Casella; **Vicedirectora**: Mercedes Lopina.
Secretaria: Monica Rosana; **Supervisora**: Nora Mamberto.
Docentes: Patricia Torraca; Pamela Dávila; Natalia Grosa; Lorena Berehns; Verónica Hernández; Sandra Bustamante; Silvia Astoviza; Mariela Bernandis; Emilia Consoni; Mónica Geraci; Elisabeth Giménez; Patricia Núñez; Karina Ascorbe; Paola Caruncho; Natalia Benevento; Gabriela Hierro; Alejandra González Texeira; Daniela Rubellin; Alejandra Pazos Vizqueira.



Capítulo 6

La Modalidad de Taller como posibilidad alternativa de organizar la enseñanza. El respeto por los unos y los otros. La creatividad como camino posible. Recuperando el Juego Trabajo.

«Mi punto de vista se podría sintetizar en este postulado: *comprender cada escuela como institución irrepetible, dinámica, llena de expectativas, conflictos y tensiones, pero teniendo en cuenta las características genéricas de todas las escuelas como instituciones de reclutamiento forzoso, de articulación débil, de fines ambiguos, de intensa jerarquización* (...).

Digamos que cada escuela es única pero que tiene unos condicionantes sociales, legales, organizativos y psicológicos comunes que le confieren una diferenciación respecto a otras instituciones. Y, complementariamente que, aunque todas las escuelas posean unas características genéricas, cada una las encarna de una forma diferente.

(...)

El proceso que puede transformar las escuelas desde la comprensión de su configuración y de su dinámica organizativa, tiene una secuencia básica, aunque con fases que no son compartimentos rígidamente separados:
interrogarse,
indagar,
observar,
preguntar,
reflexionar,
comprender,

dialogar,
intervenir,
mejorar,
compartir,
contar»
(Santos Guerra, 1994).

Los talleres como modalidad alternativa

Los talleres implican una organización particular de las propuestas en función de la tarea en pequeños grupos alternada con el trabajo individual y en el grupo total, buscando momentos de reflexión alrededor de una tarea que tiende al trabajo sobre los contenidos, desde la mirada de la conformación de lo grupal, y la puesta en marcha de producciones compartidas, aprendiendo desde el placer y el juego.

Los talleres en el Nivel Inicial, al igual que en los otros niveles del Sistema Educativo Formal y en experiencias de educación no formal, implican una forma peculiar de organizar las propuestas de trabajo con los grupos, que favorece el trabajo grupal y la apropiación de conocimientos.

Ya no hablamos del taller como una metodología, sino como un modo particular de organización de las propuestas. Como tal, se conforma con características que le dan un «toque» que lo distingue de otro tipo de propuestas:

- *El lugar que ocupa el grupo como espacio de aprendizaje.*
- *La importancia de lo grupal como motor para los aprendizajes personales.*
- *La asunción y adjudicación de roles que necesariamente se observa en todo grupo y que ejerce influencias importantes en la dinámica grupal y en los aprendizajes individuales.*
- *El interjuego entre lo individual y lo grupal, entre momentos de trabajo individual alternados con otros en grupo total y especialmente en pequeños grupos.*
- *La importancia del trabajo en pequeños grupos porque permite un mayor intercambio e interacción.*
- *El ir y venir entre la teoría y la práctica, entre la reflexión y la acción.*
- *La reflexión sobre la práctica.*
- *La producción compartida a través de materiales que posibiliten el accionar concreto.*
- *El docente como enseñante-coordinador-guía-acompañante de los procesos de aprendizaje.*
- *El alumno como protagonista-responsable-«hacedor» de sus propios procesos.*

- *La sala como un taller en el que todos son productores de su propia realidad y de sus propios conocimientos.*
- *La escuela como un taller de vida.*
- *La tarea como el motor que lleva al grupo a la producción.*
- *Las producciones (materiales o no) como un aspecto fundamental del taller.*
- *La puesta en común de lo producido por todos los participantes como un intercambio necesario para el enriquecimiento de todos.*
- *La síntesis de lo trabajado buscando la integración de los conocimientos.*
- *La devolución de los procesos grupales que complementa la evaluación constante de procesos y productos.*
- *La planificación que anticipe de manera creativa y flexible los objetivos y contenidos, la dinámica, los tiempos necesarios, las consignas que favorezcan un trabajo autónomo y autorregulado.*
- *La conformación de un espacio que promueva realmente la participación y la tarea compartida.*

Por el tipo de dinámica y organización que presupone la propuesta de taller es, de hecho, una modalidad que revitaliza las posibilidades de organizar las propuestas de enseñanza en el Nivel Inicial. Pero esto, bajo ningún punto de vista, implica la desvalorización o contradicción con otras propuestas, si no más bien la idea de articular todas aquellas que continúen imprimiéndole a la vida del Jardín toda su riqueza y creatividad.

Cuando pensamos en los posibles modos de reformular la tarea en los jardines o salas de jornada completa, los talleres se presentan como espacios que abren las puertas de las instituciones a dinámicas más abiertas, a tareas con diferentes significados, y al trabajo con los otros como un motor para producir, compartir y disfrutar. Esto, si bien siempre es importante, le imprime a las jornadas completas una dinámica diferente, un camino más flexible, otras posibilidades a la tarea áulica.

Si, además, se implementan los *talleres integrando las diferentes salas* de una institución, se favorecerán también otros aspectos, siempre importantes pero aún más cuando los grupos presentan dificultades para sostenerse en las propuestas, para trabajar conjuntamente y aceptar las normas, o cuando los niños se incorporan durante muchas horas en el Jardín (como en el caso de la jornada completa de 8.45 a 16.15 horas, o extendida desde las 7 hasta las 19 horas), o en las Salas Multiedad que integran niños de diferentes edades. Estos aspectos son:

- El conocimiento más intenso de los diferentes niños (sus nombres, sus gustos, sus modalidades...) y de los grupos a los que pertenecen, tanto de parte de los otros niños como de los otros docentes y de los directivos.

- El intercambio más fluido entre las diferentes salas (sus alumnos, sus docentes, sus gustos, sus estilos...) y entre todos los miembros de la institución.
- El desarrollo de una comunicación más profunda y de una dinámica institucional más abierta y flexible.
- El mayor conocimiento de las ideas de cada docente, los Proyectos de cada sala, las peculiaridades de cada familia, las fortalezas de cada uno, las debilidades sobre las cuales a trabajar apoyándose mutuamente.
- El reconocimiento de todos los espacios y materiales institucionales como parte de un patrimonio común a favor de la tarea educativa con todos los niños de la escuela por igual; la apertura a otros espacios institucionales diferentes, nunca utilizados, nunca descubiertos.
- El resguardo de la solidaridad, la preocupación por el bien común, el respeto por todos y cada uno como parte necesaria del entramado institucional.

Desarrollar los Talleres integrando edades es una elección institucional, que puede asumir diversos matices como cada acción educativa y que necesita del acuerdo y compromiso de todos los participantes.

Podemos presentar algunas consideraciones para poner en marcha los talleres integrados

- Organizar conjuntamente (si es posible, todos juntos en una reunión de personal) qué taller va a coordinar cada docente, intentando elegir uno que resulte placentero.
- Seleccionar talleres diferentes de aquello que se realiza generalmente en las salas, que sean posibles para las diferentes edades, que no se asemejen entre sí, con un grado semejante de innovación (por ejemplo, cocinar pan va a llamar más la atención que otros talleres), a fin de favorecer las elecciones infantiles.
- Anticipar y compartir el desarrollo de las propuestas a realizar, planificar en equipo, escuchar las opiniones de los otros, crear y recrear conjuntamente nuevas propuestas, animarse a probar nuevas cosas.
- Conocer todos los talleres para poder presentárselos a los propios alumnos y comentarlos con ellos cuando regresan a la sala, conversando sobre qué hicieron y cómo les fue.
- Organizar la distribución de los niños de manera de facilitar el reconocimiento de los alumnos que van a cada taller.

- Realizar una secuencia de talleres para garantizar los procesos personales y grupales, con lo cual, la elección de los talleres no se realiza en cada encuentro (cuestión que agota) sino que se sostiene durante varias propuestas.
- Contar con una carpeta en la cual estén incorporadas las planificaciones de todos los talleres que se están realizando (puede justo ese día faltar un maestro o presentarse alguna necesidad) y de los talleres que se desarrollaron a lo largo de la historia institucional (puede incorporarse un docente nuevo que aún no está en condiciones de pensar y planificar un taller o se puede decidir repetir uno que resultó muy interesante haciéndole las adecuaciones pertinentes).
- Preparar previamente los espacios y materiales (las esperas largas siempre dificultan la dinámica), conversar sobre las tareas de cada uno, solicitar previamente la ayuda necesaria.
- Trabajar en equipo, acordar con los otros docentes, «poner a la institución en marcha» en función de un proceso que involucra a todos, docentes, maestras/os celadoras/es-preceptoras-ayudantes, equipo directivo, personal de maestranza...

Los talleres implican una modalidad que solo adquiere sentido cuando se desarrolla desde el compromiso y el respeto de los educadores por los niños, sus posibilidades, sus propios Proyectos. Cuando los Proyectos son compartidos, elegidos, disfrutados, jugados (en todos los sentidos que puede asumir este término), pasan a formar parte de una escuela que se piensa, se elige y se concreta desde el derecho a una educación para todos. Participar con los otros y no contra los otros, permite a alumnos, docentes e instituciones, fortalecerse en los Proyectos democráticos e innovadores, y esto puede transformarse en un aporte importante del Nivel Inicial a todo el Sistema Educativo y a la sociedad.

Experiencias trabajando con la modalidad de taller[19]

Por Marta Vorrasi con Clarisa Bispo, Vanina Cambeiro, Paola Moreno, Mariana Bozzo
Marta Vorrasi

Estoy sentada en una de las pequeñas sillitas de la sala azul del JII Nº 10 DE 5º perteneciente al Gobierno de la Ciudad de

19. Realizado en el marco de la capacitación brindada por Laura Pitluk como integrantes del Cepa, Escuela de Capacitación Docente del GCBA.

Buenos Aires, uno de los últimos días en que estaré aquí, ya que estoy terminando mi carrera profesional. Mi vida como maestra de sección pertenecerá a mi pasado, en ese pasado el haber trabajado con la modalidad taller me dio muchas satisfacciones y excelentes resultados.

Desde la capacitación en servicio en la que tuve la suerte de participar hace alrededor de diez años con Laura Pitluk hasta ahora nunca he dejado de utilizarla.

Las primeras veces fue en reuniones de padres. Este es un contexto difícil, la villa Zabaleta, un barrio muy carenciado, con papás que casi no escriben o directamente analfabetos, niños a veces en situación de riesgo, familias que llegan de países limítrofes, la droga amenazando, y la falta de recursos siempre presente. Sin embargo, el taller permitió que se animaran a cumplir las consignas en esos pequeños grupos, aparecía espontáneamente un coordinador en cada uno de ellos, y la puesta en común mostraba productos realmente valiosos: valores como solidaridad, respeto y amor, en carteleras que toda la comunidad apreciaba. Estos papás podían expresarse de distintas maneras, dibujando, pegando, conversando, y el que podía escribía.

Otras veces las consignas tenían que ver con sus expectativas, deseos y temores al dejar sus hijos en el Jardín, y otras veces el taller les permitía mostrar lo que sentían.

En el libro La modalidad de taller en el Nivel Inicial, *de Laura, conté lo realizado en el año 2003 en el Jardín del Hospital Casa Cuna perteneciente al Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, cuando ella vino a asesorarnos, ya que teníamos nenes de distintas edades durante el desarrollo de la jornada extendida, es decir, después del horario de las 16.15 horas, en ese caso también el resultado fue excelente.*

Mas tarde empecé a utilizar la modalidad taller para trabajar en literatura. La imaginación de los niños los hacía muy divertidos, coordinábamos con la maestra celadora y presentábamos consignas como crear un cuento a partir de los personajes de un cuento tradicional, agregar personajes, o sacarlos de un cuento y ponerlos en otro. Obtuvimos respuestas muy ingeniosas y de repente la Caperucita llamaba a su mamá desde la panza del lobo con su celular, o el Chapulín Colorado golpeaba al lobo de los Tres Chanchitos con su martillo. Habíamos logrado que interactuaran, se expresaran, enriquecieran su vocabulario,

ayudaran al otro, respetaran el turno para hablar, imaginaran y se enriquecieran.

En el año 2009, pensé en realizar una articulación transversal e invité a Clarisa Bispo, maestra a cargo de un grupo de cuatro años, a participar de esta aventura. Otra vez nos sorprendimos, los nenes de dos salas, en general organizados en cuatro o cinco subgrupos, participando activamente en su mayoría, necesitando ese gesto de la docente para animarse y absolutamente todos, más allá de sus situaciones particulares, disfrutando de la actividad.

En el año 2010, trabajamos con dos salas de cinco años, la sala azul a mi cargo y la sala naranja a cargo de Érica Lagos, con ayuda de las celadoras. El resultado fue igualmente satisfactorio.

En le año 2011 mi grupo se reunía una vez con la sala de cinco naranja (la docente era Paola Moreno) y otra vez con la sala lila, también de 5 años (la docente era Vanina Cambeiro) Las celadoras que participaron fueron Fátima Frías, Verónica Roux y Mariana Bozzo.

El personal directivo siguió de cerca estas actividades, y en el momento de los cierres de Proyectos, nos pidieron que presentáramos nuestro trabajo en los encuentros distritales de los dos últimos años. En el año 2011, Vanina trabajó en un video que mostramos a todos. Para estas maestras que participaron fue su primera vez con la modalidad taller y ellas también explicitarán sus ideas sobre lo realizado.

Paola Moreno

Iniciando mi carrera docente a cargo de la sala de 5 años, recibí la propuesta de Marta, que me pareció muy rica para realizar en nuestro contexto de trabajo, y ofrecer a los niños situaciones de intercambio oral para que descubrieran el sentido de tomar la palabra, escuchando al otro, leer y expresarse, no solo con los compañeros de sala sino también con otro grupo de la misma edad. A medida que fuimos realizando los encuentros, fui sorprendiéndome con los resultados obtenidos, ya que, todos los grupos fueron muy creativos a la hora de inventar fragmentos o cuentos a partir de los personajes de los cuentos por ellos conocidos, expresaron experiencias que viven cotidianamente, relacionadas con violencia, drogas, alcohol, etc., así como también manifestaron los valores trabajados en la sala,

a raíz de esta problemática. Por ejemplo, con el personaje de Caperucita un grupo creó la siguiente situación: «El lobo entró en la casa de la abuelita de Caperucita, estaba muy hambriento, se quería comer a las dos, como la abuela se escondió en el placard, él se acostó en su cama y esperó. El cazador llamó a la policía mientras lo atrapaba en la casa, cuando llegó la policía lo arrestó, le pegaron tanto que lo dejaron muerto en el piso. Caperucita y la abuela estaban muy felices y se fueron a tomar un tecito para festejar». *Claramente se evidencia el contexto en el que los niños viven, así como también en este otro fragmento:* «La abuela estaba preparando muchas tortas porque era el cumpleaños de Caperucita. Cuando llego el lobo a la casa, encerró a la abuela en el placard, y se empezó a comer todas las tortas que había sobre la mesa, había torta de crema, de queso, de chocolate, de frutillas y de caramelos. Comió tanto pero tanto que le empezó a doler la panza, se le puso dura y se acostó en la cama de la abuela y se quedó dormido. Cuando llego el leñador, lo encontró sobre la cama y se lo llevó al bosque. Después sacó a la abuela del placard y Caperucita la abrazó muy fuerte porque estaban muy contentas».

Se evidencia la presencia de los valores a los cuales apuntamos como docentes.

Clarisa Bispo

Con Marta trabajamos dos años, con nenes de 5 años uno y con nenes de 4 años el otro. También articulamos con la Escuela Primaria desarrollando esta modalidad. Mis experiencias en la modalidad taller se enriquecieron en 2008 cuando, trabajando en la sala de cinco, y articulando con la escuela primaria, con distintos grados, lo trabajamos en el área de literatura. Fuimos adaptando el taller a las diferentes edades, así por ejemplo si el grupo era de 7° grado, los niños les contaban algún cuento a los más pequeños y asumían el rol de coordinadores de los subgrupos luego de la consigna a seguir. Si el grupo era de 1° o 2° grado, se leía un cuento y los subgrupos creaban historias que eran variaciones del mismo retomando sus personajes, llenas de ocurrencia creativas que nos sorprendían y divertían. Fue muy enriquecedor dado que al haber tantos grupos de diferentes edades trabajando juntos, las experiencias eran distintas con cada uno. Nos dejó un conocimiento nuevo y un

recuerdo muy lindo. También trabajamos este taller con salas de cinco años, integrando niños de las diferentes salas en pequeños subgrupos, en las cuales a partir de los personajes extraídos de los cuentos, se creaban nuevas situaciones escritas o representadas a través de dramatizaciones o a través de la representación plástica.

Mariana Bozzo

En mi caso en particular, esta fue la primera vez que trabajé con la modalidad de taller. La literatura infantil es un área que me apasiona particularmente, disfruto tanto de leerles como de narrarles a los chicos. Son ellos los que hacen que uno se entusiasme, ya que con una buena selección, acorde a la edad, podemos llegar a leer en sus expresiones lo que sienten con esa historia que se les cuenta. Durante el taller, me encontré con valiosísimos aportes que provenían de niños tan pequeños, que se inician en la lectura y la escritura progresivamente. A la hora de crearle una nueva historia a un personaje, agregándole tal vez un nuevo objeto o caracterización, me asombraba como cada grupo creaba con tanta diversidad, algunos optaban por lo cómico, otros por el disparate y tampoco faltó el drama. Me asombré con la repetición infaltable de la comida durante el relato...El que no se comía una torta, comía fideos, caramelos, golosinas o ¡hasta una abuela! En fin, la creatividad y la imaginación de un niño sorprende, y mucho, sólo se trata de las oportunidades que uno le brinde para expresarse.

Andrea Vanina Cambeiro

Quisiera contar mi experiencia al trabajar con esta modalidad, compartiendo la tarea con las otras salas de 5 años del Jardín. Me sorprendió que, en todo momento, los niños estaban muy entusiasmados, atentos a la escucha del cuento (aunque por ser tradicionales ya los conocían), cómo se dividían en los subgrupos respetando las consignas dadas, y sobre todo cómo en esta forma de trabajo sirvió como herramienta para que hasta los más tímidos participaran.

Algo que quisiera destacar es que, desde la realidad que viven los niños de nuestro Jardín (como la de muchos otros), todo se resuelve con la violencia, y a través del trabajo realizado,

pudimos ir trabajando valores, como la amistad, la solidaridad, el respeto y la escucha del otro, e ir así modificando aunque sea un poco la forma de ver y enfrentar su propia realidad.

Esta modalidad nos ayudó a que ellos mismos se soltaran y narraran sus propias creaciones, no sólo los niños de las salas de 5, sino también los de 4 años.

Yo estuve encargada de realizar el video para la muestra distrital, sinceramente no fue tarea fácil, me costó mucho poder sintetizar el trabajo realizado durante todo el año en solo 3 minutos, elegir de todos los cuentos trabajados y sus variadas versiones (según los grupos formados ese día), acomodar las imágenes, los textos y las filmaciones para que se notara lo parejo del trabajo en las 3 salas y que resultara atrapante para el observador. Con las compañeras de trabajo lo vimos varias veces e hicieron los aportes necesarios para que el producto sea lo que fue: un video donde se mostraba las raíces de los valores trabajados, el compañerismo y la creatividad que lograron los chicos de las Salas Azul, Naranja y Lila a través del trabajo en los talleres y todo lo que generan. Y como decía una parte de la canción de fondo:

«Crecen los mejores amores
crecen desde el pie,
para sus colores, las flores
crecen desde el pie.
Crece desde el pueblo el futuro
crece desde el pie,
ánima del rumbo seguro
crece desde el pie»
(Alfredo Zitarrosa, «Crece desde el pie»).

Esperamos con este humilde granito de arena que estos niños crezcan desde el pie con esos valores que amasaron entre todos.

La experiencia de talleres en el JIC N° 3 d.e. 10° perteneciente al Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.[20] «Barrio de Belgrano. Su encuadre en relación al Proyecto Escuela Específico del Año 2011: «Nuestros barrios vecinos» y su Eje del año 2011: «Ya llegan los talleres...»

Supervisora: María Esther Blanco.
Directora: Claudia Mack.
Docentes intervinientes: Maestras de Sección Graciela Tejada Arce, Maria Isabel Calatayud, Silvana Cricri, Lujan Duckardt; Maestras Celadoras Claudia Formosa, Rosana Allaria; Prof. Educación Física Diego Muleiro.

Claudia Mack, Directora del JIC N° 3 D.E. 10°

Durante los años 2010 y 2011 conocimos el Barrio de Belgrano, sus lugares significativos, sus cambios y permanencias a lo largo de los años. Nos propusimos trabajar la memoria colectiva relacionada con ideales, valores, costumbres, normas. Nuestra identidad como país y como ciudadanos. Sabemos de la importancia de conocernos para forjar vínculos solidarios, para comunicarnos, para comprometernos, por eso nos propusimos salir a ver quienes nos rodean y así conocer nuestro texto y contexto. También repensarnos a nosotros mismos como sociedad y proyectarlo hacia la clase de ciudadanos que deseamos que sean nuestros alumnos en el futuro. Junto al eje «Nuestros barrios vecinos» acudimos a numerosas fuentes. Recorrimos los barrios seleccionados: Barrio Saavedra, Bajo Belgrano, Barrio de Palermo. Trabajamos como Proyecto Institucional Específico «Los talleres en el Nivel Inicial» y nos iniciamos en el trabajo en pequeños grupos integrando a las «salas vecinas». Esta propuesta democrática, participativa, integradora, nos permite que todos los niños del Jardín se conecten en un trabajo compartido donde se debe acordar, opinar y escuchar al otro, conocerlo, trabajar y jugar junto a él, en la investigación, la búsqueda de materiales y experiencias.

20. Realizado en el marco de la capacitación brindada por Laura Pitluk como integrantes del Cepa, Escuela de Capacitación Docente *perteneciente al Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.*

Iniciamos el año 2011 con el desafío de trabajar junto a Laura en la incorporación de los *talleres* y así darle un nuevo encuadre a la jornada completa de nuestro JIC (Jardín de Infantes Común).

Comenzamos leyendo el material apropiado y así, desde la teoría, comprender las nuevas ideas a trabajar para encuadrar desde su marco teórico nuestra práctica.

En función del PE específico (Proyecto Escuela) «Nuestros Barrios Vecinos» que nos permitiría conocer nuestro contexto, pensamos los talleres como posibilidad de conectarnos con las salas vecinas y considerar esta propuesta de integración para conocerse más profundamente entre los maestros y niños de todo el Jardín

Con el sostén experto de Laura, fue rápido y fácil apropiarnos de esta nueva modalidad que nos habla de un niño democrático, crítico, solidario, con capacidad de elección, que acuerda y construye sus aprendizajes con los otros, autónomo, participativo...

Toda la propuesta curricular se hacía posible desde una nueva modalidad que nos atraía y también nos provocaba temor.
Como siempre, lo nuevo hizo que emergieran las resistencias:

- ¿Reunión a esa hora?
- No vamos a llegar...
- ¿Tanto material?
- No se me ocurre nada...
- Sola no puedo...
- ¿Y si no está la celadora?
- ¿Cómo calculo el tiempo?

Los distintos talleres se fueron sucediendo:

- *Áulicos*: tronos de príncipes y princesas, máscaras, disfraces, creación de cuentos.
- *Integrados de dos salas*: títeres, construcción de juegos y juguetes.
- *Integrados de cuatro salas (todo el jardín)*: luces y sombras, laberintos, cocina, esculturas.
- *Día de la familia*: creación de cuadros, juegos de piso, cotidiáfonos, carreteles.

A medida que avanzábamos, se iba fortaleciendo nuestro equipo de trabajo. Los logros del pequeño grupo del taller se plasmaban en el grupo docente.

Cuando se fueron sucediendo las dificultades: se enfermó Marisa, cesó la Profe de Música, no llegué a juntar todo el material... El grupo lo fue resolviendo: «Yo hago la planificación del taller de Marisa...», «Diego puede reemplazar a Eugenia...», «Yo tengo ese material...»

Se seleccionaron los talleres pensando en propuestas que no opaquen a la propuesta del otro. Se establecieron acuerdos entre las parejas pedagógicas conformadas por la maestra de sección junto a la maestra celadora, maestra secretaria o profesor curricular.

Luego vinieron los talleres con las familias, para que puedan conocer y comprender qué implica esta dinámica a través de vivenciarla, y para organizar el festejo del día de la familia con una modalidad diferente.

Sobra decir que los talleres fueron un éxito:

- Los niños los deseaban.
- La comunidad los esperaba.
- Los maestros los disfrutaban.

La evaluación quedó plasmada en un SÍ rotundo para el año 2012 y un sostenido compromiso de todos: niños con la tarea, maestros en su rol activo, comunidad con el apoyo y aporte de material, auxiliares en el cuidado de los espacios de trabajo, capacitadora y conducción asesorando y acompañando.

Docentes intervinientes

Pensar en talleres, para quienes nunca hemos realizado esta experiencia, alude a la idea de producción, de hacer. El transitar por la experiencia nos fue demostrando que es mucho más que eso, especialmente cuando se trata de los talleres integrando a las diferentes salas y edades. En el año 2011, contamos con la posibilidad de acercarnos a la capacitación junto a Laura Pitluk y de la mano de la conducción nos aproximamos al material teórico que sustentó nuestro accionar. Surgieron dudas y muchas veces temores ante la idea de «Preparar material que no tenemos en las salas»... «Pensar propuestas novedosas y motivadoras»... «Trabajar con nenes que no nos conocen»... «Algo más para hacer, pensar en planificar»... «Cómo medir los tiempos de trabajo»..., etc. Estos temores y muchos más se fueron disipando a medida que sucedía la experiencia, la

mayoría de nosotras sin haberla realizado antes o con algunas experiencias modificadas según la Institución.

La propuesta de taller posee una modalidad que le es propia, cuyo sostén básico es la planificación didáctica. Esta debe ser cuidadosamente detallada en cuanto a las características de la propuesta, el manejo de los tiempos, las estrategias y el material a utilizar. De ello dependerá el resultado significativo de cada encuentro.

Lo vivenciado fue más que positivo: desde el entusiasmo que comienza a convocar a las docentes, la idea de un nuevo desafío, el pensar en una tarea compartida con una pareja pedagógica, el armado de los grupos, la elección democrática, el pensar en nuevas propuestas más que en espacios áulicos, el pensar en nuevos grupos más que en el grupo de pertenencia, el integrar edades, donde por ejemplo los más pequeños son sostenidos por los más grandes, el dejar de subestimar las propias posibilidades y la de las alumnos, dan como resultado final producciones excelentes y aprendizajes significativos que se ven expresados en la solicitud y reclamo de los nenes/as por tener la experiencia y preguntar: ¿Cuándo hay más talleres? ¿Hoy nos toca?...

Queda claro que la experiencia de taller demanda de parte de la/s docentes un entusiasmo, compromiso y energía especiales. Todo se sucede en un continuado que debe estar sincronizado y coordinado sin perder ningún detalle.

Muchas veces la falta de personal docente, con grupos numerosos, suele ser una dificultad que es subsanada con la colaboración de los directivos o algunos papás, que puedan oficiar como colaboradores en algunos encuentros. También conseguir los materiales es un desafío por vencer y en más de una ocasión facilita la colaboración y la solidaridad entre los mismos docentes.

El taller es una experiencia y un estímulo muy movilizador, que no solamente tiene como meta una determinada producción. En cada secuencia hay implícitos aprendizajes, que como hemos descripto anteriormente, tienen variables emocionales, sociales, que modifican algunos esquemas que los niños/as vienen manejando en la dinámica cotidiana del Jardín. La maestra ya no es su maestra, sino la señorita del taller de... cocina, títeres, juegos... Se amplía el conocimiento de su entorno cercano con otras modalidades, son otros con

quienes me encuentro para compartir. Lo que me convoca es la tarea compartida.

El pequeño grupo y lo que sucede en él, es otra de las variables que indefectiblemente toma peso en el aprendizaje y en esta experiencia tan distinta. Niños/as que en las salas se manifiestan como «terribles» cambian o modifican su conducta al salir de su entorno conocido, ya sea la docente, sus pares o la misma sala. La tarea elegida por él mismo, lo motiva e incentiva de otro modo. Los niños/as que no se animan a participar en el grupo total, en pequeño grupo y junto a otros, realizan aportes que muchas veces nos han sorprendido, desde la modificación de sus actitudes cotidianas hasta la participación más activa.

A medida que fuimos avanzando en la progresión de los talleres, tanto los docentes como los niños fuimos afianzándonos, tomando mayor confianza y seguridad en lo que hacíamos.

Finalmente, a modo de cierre, se propuso una muestra final donde los papás de los niños/as vivenciaron y observaron las producciones infantiles, que dieron cuenta de lo intenso de la tarea, lo sorprendente de más de un aprendizaje y el entusiasmo que nos motiva a seguir.

Algunos talleres a modo de ejemplo

Taller: «Jugando en familia».
Fecha: 17/10/2012.
Docente: Silvana Cricri.
JIC N·3 D.E 10° perteneciente al Gobierno
de la Ciudad de Buenos Aires.
Tiempo: 1 hora.

Fundamentación

En este taller nos proponemos, como institución, comunicar de una manera vivencial la experiencia de la modalidad de trabajo en talleres que estamos implementando por la tarde en el Jardín. El festejo del Día de la Familia es una oportunidad única que no debemos desaprovechar para que las familias, participen en forma directa, con las propuestas del Jardín y compartan junto a sus hijos y otros niños del Jardín, como así

también con otros docentes de la institución y en espacios comunes esta forma de trabajo.

Objetivos

Que las familias logren:

- Conocer la modalidad del trabajo en talleres integrados.
- Participar en actividades junto a sus hijos.
- Interactuar con distintos actores de la comunidad educativa.

Que los niños logren:

- Interactuar con distintos actores de la comunidad educativa.
- Participar en Proyectos comunes junto a sus pares.
- Resolver problemas apelando a la observación y manipulación de materiales matemáticos.
- Valorar el trabajo propio y el de los otros.

Contenidos

- Interacción con pares, docentes y familias en el desarrollo de las tareas.
- Participación activa en la dinámica grupal: grupo total y pequeños grupos.
- Resolución de problemas en la construcción de juegos de piso con material de desecho: dominó, rompecabezas, minibowling, pista de carrera.
- Valoración del trabajo en grupo, del propio y del de los otros.

Inicio

En un primer momento se explicará cómo se llevará a cabo la jornada. A continuación se realizará la elección de los cuatro talleres propuestos por las distintas docentes: Cotidiáfonos, Móviles, Cuadros, Juegos de piso.

Se les entregará un distintivo de cada taller y se trasladaran al espacio en donde funcionará cada uno.

Desarrollo

Materiales y herramientas

Cartón paspartú, entretela, botellas de plástico, marcador indeleble, tijera, cola plástica, cinta de embalaje, papeles de colores, pegamento universal, imágenes de revistas, papel de diario, medias de nylon y cinta hiladora de color.

Actividad 1
Grupo total
Duración: 15 minutos

Se presentará al taller y en el pizarrón se colgarán cuatro carteles de colores y se les preguntará que imaginan por juego de piso. Luego se comentará que juegos vamos a realizar y se mostrarán juegos de ese tipo. Para agruparse deben elegir un color que representa cada juego: el rojo, el rompecabezas; el verde, el minibowling; el celeste, el dominó; el lila, el juego de pista.

La tarjeta roja contendrá el número de cortes de rompecabezas (cuatro) para el cual pueden dibujar o utilizar recortes de revistas.

La tarjeta celeste: dominó de veinte piezas.

La tarjeta verde: minibowling para el cual decorar doce botellas y realizar una pelota con papel de diario y media de nylon.

La tarjeta lila: dibujar en la entretela un recorrido de veinte casilleros y con obstáculos.

Se presentará la mesa de materiales para construir los juegos y que podrán ir a buscar una vez realizados los acuerdos en los subgrupos.

Actividad 2
Pequeños grupos
Duración: 30 minutos

Cada grupo irá construyendo los juegos de piso y las docentes iremos coordinando la realización.

Puesta en común
Duración: 15 minutos

Una vez terminado se mostrará la producción del taller y se colocará en una caja de juegos para que sean utilizados por todo el Jardín a manera de juegoteca.

En el SUM
Nos reunimos y mostramos lo realizado en cada taller.

Vuelta a la sala
Cada maestra ingresará con su grupo y se les dará el regalo del Día de la Familia.

Taller integrado: «Luces y sombras»

Duración: agosto 2011.
Frecuencia: una vez por semana.
Docentes a cargo: Graciela Tejada Arce y co-coordinadora.

Fundamentación

«El Nivel Inicial tiene entre sus propósitos el de ofrecer a los niños la posibilidad de organizar, ampliar y enriquecer su mirada sobre el ambiente. Este propósito sitúa la propuesta de abordaje de las ciencias naturales en el nivel de un modo específico, ya que supone dejar de lado una secuenciación y organización de los contenidos en función del área.

Las ciencias naturales —al igual que otras áreas y disciplinas— aportan a los niños una serie de experiencias y conocimientos que brindan una mirada más compleja sobre el ambiente. Esto significa que los contenidos relativos a las ciencias naturales se incluyen en las propuestas de trabajo para las diferentes secciones atendiendo su potencialidad y pertinencia para profundizar o ampliar los diferentes recortes del ambiente que se indaguen» (Kaufmann, 2001).

Justificación

Las ciencias naturales tales como la biología, la física y la química entre otras nos anticipan y nos hacen comprender que el niño/a está incluido como protagonista en el «entorno o ambiente».

Es la meta de este taller facilitar los medios para acercar al niño/a a las ciencias y al tipo de pensamiento cuya premisa fundamental es no aceptar un hecho por la razón que alguien lo afirma.

Los niños/as elaborarán anticipaciones sobre diferentes fenómenos observados. Estas anticipaciones podrás ser corroboradas, modificadas o descartadas basándose en sus saberes previos y a medida que la evolución del pensamiento se lo permita.

Abarcaremos en el itinerario del taller, la temática de luz y sombra a través de una secuencia exploratoria y el cierre del mismo mediante un teatro de sombras.

Propondremos el acercamiento a la exploración e indagación de los objetos, sus características y los usos de los mismos para producir sombras.

La observación de las diferentes calidades de la fuente lumínica y su efecto sobre los objetos.

Objetivos

Que los niños:

- Encuentren respuestas a los interrogantes mediante la exploración de los diferentes fenómenos observados.
- Formulen anticipaciones a partir de preguntas presentadas a nivel grupal.
- Utilicen junto a los otros los materiales necesarios para sus experiencias.
- Comparen las características de los objetos en relación con sus acciones exploratorias.
- Establezcan relaciones entre los cuerpos y la luz para producir sombras.
- Descubran las características de los cuerpos en relación con la fuente lumínica y el efecto que se produce.

Contenidos

- Expresión verbal y gráfica mediante la exploración de los diferentes fenómenos observados.
- Formulación de anticipaciones a partir de preguntas propias, de sus pares o de las docentes.
- Uso compartido de los materiales necesarios para sus experiencias.
- Características de los objetos en relación con: texturas formas, tamaños, transparencias.
- Relaciones entre los cuerpos y la luz para producir sombras.
- Características de los cuerpos (opacos, traslucidos y transparentes) la relación con la fuente lumínica y el efecto que se produce.

Organización del taller

Previo al inicio del primer encuentro, se presentará al grupo la posibilidad de elección de los cuatro talleres integrando las diferentes salas de 3, 4 y 5 años. Las propuestas que se desarrollarán son: 1- Luz y sombra, 2- Cocina, 3- Laberintos y 4- Esculturas.

El grupo deberá ponerse de acuerdo en la elección de modo tal que queden configurados cuatro grupos con un número equitativo de niños.

Utilizaremos carteles (uno por taller) en los cuales la docente irá volcando de manera escrita los nombres de cada uno de los niños en el taller al cual asistirán. En esta elección por parte de los nenes, de no ponerse de acuerdo la docente sugerirá e intervendrá motivando para que así sea.

Finalizada esta organización previa, se comentará a los nenes en que lugar se realizará la actividad que eligieron (sala violeta, sala amarilla, sala azul, sala naranja) y a cargo de quiénes estará la actividad (las docentes a cargo).

Duración: 10 a15 minutos.

Taller de Luces y sombras

Encuentro 1:
«Explorando fuentes lumínicas»

Actividad 1
Nos reuniremos en grupo total ya integrados con los nenes de todas las secciones de 3, 4 y 5 años.

La docente presentará la propuesta del taller y los materiales con los que iniciaremos la exploración. La sala estará condicionada de tal manera que se haya oscurecido el espacio, se ubicarán sábanas blancas en diferentes sectores.

Duración: 10 minutos.

Actividad 2
Parte A: Nos dividiremos en tres subgrupos; uno producirá sombras con una lámpara por detrás, otros utilizarán linternas y otros, junto a la docente, la luz de una vela.

Utilizaremos diferentes objetos y juguetes para ver qué tipo de sombras se generan.

Duración: 20 minutos.

Parte B: Luego saldremos al patio, divididos en dos subgrupos, uno «fabrica estatuas» y el otro recorre los contornos generados por los cuerpos con tizas. Luego observamos los dibujos de todas las sombras.

Duración: 15 minutos.

Puesta en común
Registramos en un cuadro de doble entrada algunas de las características de las sombras producidas por cada fuente de luz, como se vieron, los tamaños, definición, etc.

Duración: 10 minutos.

La docente anticipa que en un próximo encuentro realizaremos otros juegos con sombras y luces.

Materiales: sábanas blancas, broches, juguetes, lámpara, linternas.

Encuentro 2:
«Teatro de sombras con el cuerpo»

Actividad 1
Nos reuniremos en grupo total y rememoramos la experiencia de la exploración realizada en el encuentro anterior.

Duración: 10 minutos.

Actividad 2
Organizados en dos grupos, los nenes tendrán diferentes disfraces, sombreros, gorros, uno grupo ira disfrazándose y otro observará «por fuera». Los que están por fuera juegan a «adivinar» quien esta moviéndose del otro lado. Luego rotan.

Duración: 35 minutos.

Puesta en común
Observamos lo producido por cada subgrupo, guardamos el material.

Materiales: sábanas blancas, broches, disfraces, lámparas.

Encuentro 3:
«Teatro de sombras»

Actividad 1
Nos reuniremos en grupo total con el grupo y rememoramos nuestras producciones anteriores.

La docente narra un cuento utilizando siluetas de cartón «A que sabe la luna», de Michael Grejniec.

Duración: 10 a 15 minutos.

Actividad 2
Les propondré realizar la producción un cuento en cada subgrupo y armar sus personajes hechos de cartulinas, para proyectar el armado de un teatro de sombras. Mientras las docentes realizan la escritura mediatizada de los cuentos, los otros subgrupos van realizando los personajes.

Duración: 35 minutos.

Puesta en común
Se mostrará todo lo producido y se leerán los cuentos observando sus personajes. Se presentará la propuesta de utilizarlos en un teatro de sombras en el próximo y último encuentro.

Materiales: Siluetas recortadas, sábana, papel de plano, cartulinas, tijeras.

Encuentro 4:
«Puesta en escena del teatro»

Actividad 1
Nos reuniremos en grupo total con el grupo y volveremos a leer los cuentos observando sus siluetas.

Duración: 10 a15 minutos.

Actividad 2
En los subgrupos se realizará la reescritura de los cuentos, se organizará la dramatización con las siluetas en el teatro de sombras, para mostrar en el taller y además para mostrar todas las producciones en el cierre compartido de todos los talleres.

Duración: 35 minutos.

Materiales: cartulinas, tijeras, cinta, palitos.

Puesta en común
Exposición y puesta en escena.
Duración: 15 minutos.

Cierre general y compartido de todos los talleres.

Organización general de los talleres con las familias. JII N. 5 D E N. 9 ° perteneciente al Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Año 2010.

Directora: Nora Rodríguez Ansorena.[21]

- Explicación de la dinámica (no estarán por sala sino que habrá 4 atriles donde deben anotarse. Hay un cupo de 6 niños por sala en cada taller).
- Cuando se acaba el cupo, hay que elegir otro taller.
- Cuando se dice a elegir, hay que acercarse para anotarse en el atril que tiene el taller elegido y se le colocará un distintivo
- Se anotan los chicos acompañados de sus familiares.
- Si un niño no tiene familia acompañante se le asignará a otra familia, y el que tiene a otro niño a cargo deberá ocuparse del bienestar de ese nene como del propio.
- Se trabaja aproximadamente una hora, y dentro de los talleres hay grupos de trabajo.
- Todos deben terminar en el mismo horario.
- El cierre se hará en el SUM (entrada).

Cuando se acaba esta parte de explicación a los familiares, recién entran los nenes y se encuentran con sus familias.

Con los niños

- Explicación de cada uno de los talleres.
- Distribución de atriles (las maestras celadoras, por parejas, estarán en los atriles para anotar y poner distintivos).

Taller	Color	Ubicación atril	Responsable
Presentador/decoración	Amarillo	Amarillo	Alegra
Payaso/equilibristas	Celeste	Celeste	Laura
Malabaristas	Naranja	Naranja	Eliana
Magos	Fucsia	Fucsia	Mariela

21. Realizado en el marco de la capacitación brindada por Laura Pitluk como integrantes del Cepa, Escuela de Capacitación Docente perteneciente al Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Una vez elegidos los talleres, cada atril se coloca en la puerta de la sala donde se hará el taller.

Pautas para tener en cuenta en el taller áulico

- Los niños que no tienen familiar que los acompañen serán asignados a una familia que deberá actuar como sustituta. Se hará cargo como si fuera propio.
- Cuidar que los materiales sean suficientes para poder trabajar.
- Dentro de la hora de taller áulico, deben ya haber organizado cómo harán la presentación en el cierre, orden de presentación (todos deben saber cómo van a proceder en el cierre antes de salir de la sala).
- Deben hacer un pequeño relato con letra clara para el presentador.
- Deben saber que deben ubicarse en círculo cuando salgan para el cierre.

Cierre en el SUM

Orden de presentación:
1º Decoración y presentadores.
2º Payasos.
3º Malabaristas.
4º Magos.

Todos se ubicarán en círculo e irán acercándose al centro para hacer su presentación cuando se los anuncie.

Recuperando el Juego Trabajo

El juego trabajo y su relación con las Unidades didácticas y los Proyectos

A lo largo de todo el libro, nos hemos centrado en las problemáticas actuales de la Educación Inicial, entonces se hace necesario retomar el lugar vacante que deja —desde hace muchos años— la ausencia del juego trabajo. Transformado en juego libre en los rincones y generalmente utilizado como un momento sin demasiado sentido educativo, que sin embargo da aire a las jornadas, ha perdido la importancia de sus propuestas y la riqueza de sus acciones.

Algunas consideraciones importantes

- Es preferible pensar en *«Sectores»* en lugar de *«rincones»*, siendo en este caso mucho más que un cambio en la denominación, ya que nos aleja de la idea de «arrinconar» determinados materiales en un espacio determinado y abre las puertas a una sala organizada con elementos, que pueden ser utilizados en diversas propuestas y espacios que se construyen y reconstruyen constantemente.
- Es necesario *«abrir y cerrar» diferentes Sectores* en cada Juego Trabajo, de la manera más creativa posible, es decir, crear sectores innovadores como por ejemplo, de juegos motrices,[22] de hechos históricos, de disfraces, de máscaras...
- Es fundamental *reiterar* los diferentes *Sectores* en cada Juego Trabajo, en algunos casos, a fin de que los niños sepan que tienen más de una posibilidad para elegirlos y apropiarse de los aprendizajes que favorecen, y *modificar* otros para que los diferentes Juegos no sean exactamente iguales.
- Los docentes observan, colaboran, incentivan, se integran, intervienen, problematizan, preguntan, proponen, rotativamente en los diferentes Sectores durante el *momento de desarrollo* en pequeños grupos. En el *momento inicial de la Planificación* se presentan los Sectores en los cuales se va a trabajar ese día y las distintas propuestas. En el *momento de Orden* colaboran y sostienen la distribución de tareas. En el *momento de la Evaluación*, preguntan, cuestionan, retoman, escuchan y ayudan a escuchar, agregan información. Los momentos de Orden y Evaluación pueden alternarse, e incluso realizarse primero uno y después otro de forma diferente en los distintos sectores, de acuerdo a la necesidad de las tareas desarrolladas.
- Las *propuestas* pueden ser más *abiertas o más determinadas* en los diferentes Sectores o en los diferentes Juegos, por ejemplo, realizar un juego de bolos o utilizar los diferentes juegos matemáticos del Sector; se pueden presentar materiales para un sector determinado o se pueden presentar y que los niños decidan en que Sector incluirlos.
- Por lo general, se incluyen propuestas ya realizadas por los niños y materiales ya conocidos, porque (como se explicitó en los primeros capítulos) cuando se realizan trabajos en pequeños

22. Lo encontrarán explicado en el libro de Ana María Porstein, *Cuerpo, juego y movimiento en el Nivel Inicial*. Homo Sapiens. Rosario.

grupos, los niños deben poder realizarlos sin la necesaria presencia de los adultos, con autonomía y desde la autorregulación grupal.

- *No se presenta la idea de dejar de lado el juego libre en los rincones, sino que el mismo ocupe los tiempos y espacios pertinentes, para no olvidar las problemáticas que surgen de las jornadas vacías o siempre iguales. Debemos recordar que no suplanta el Juego Trabajo y que los Sectores deben ir enriqueciéndose constantemente para que tenga sentido, integrando los materiales que se van utilizando en las diferentes propuestas de enseñanza.*
- *El planteo es no dejar de realizar las otras propuestas posibles: Juego Trabajo, Juego Centralizado o Dramático, Talleres…sino irlos alternando, integrando en las diferentes estructuras didácticas, según las necesidades de las diversas situaciones de enseñanza.*

Vale la pena presentar una problemática que aún implica confusiones y confrontaciones: las dos posibilidades que asume el Juego Trabajo.

Históricamente el Juego Trabajo se presenta en la Educación Inicial desde dos posibilidades bien diferenciadas: 1. El *Juego Trabajo* centrado en la elección de propuestas a desarrollar en los diferentes Sectores, actualmente no vinculadas solamente con la Unidad didáctica, sino también con los Proyectos y/o las Secuencias didácticas que se estén desarrollando. Este Juego Trabajo se denomina también Juego en Sectores. 2. El Juego Trabajo en la Provincia de Buenos Aires y en la mayor parte de las otras provincias que conforman nuestro País, es conocido como *Trabajo Juego* en la Ciudad de Buenos Aires. El mismo implica un trabajo específico sobre la Unidad didáctica, organizado en Sectores en los cuales se van preparando los materiales para el desarrollo de un Juego Dramático final.[23]

Ahora bien, este uso del mismo término para mencionar propuestas diferentes, así como las distintas denominaciones para referirnos a las mismas propuestas, no deja de generar confusiones cuando se realiza la lectura de los diferentes Diseños Curriculares o de diversa bibliografía. Es importante, más allá de las diversas denominaciones que se utilizan en las diversas zonas, comprender que incorporar todas las vertientes posibles siempre enriquece cuando el educador lo realiza de manera significativa y fundamentada. Así podemos incluir en un período de tiempo el Juego Trabajo en sus dos versiones, el Juego centralizado o dramático, incluso el Juego libre en los Sectores.

---

23. Para más información ver Pitluk, 2006; *Diseño Curricular*, 1989 y *Diseño Curricular*, 2008.

«El juego trabajo es una de las actividades fundantes de la tarea en el Jardín de Infantes, fuente de riqueza y de propuestas alternativas basada en el respeto por la diversidad de intereses de los niños pequeños. Es una actividad fundamentalmente creadora en la cual se conjugan el placer, la enseñanza, el aprendizaje, el trabajo y las tareas.

Es una de las propuestas que tiene vigencia en el devenir histórico y en la actualidad del Jardín de Infantes, cuyos fundamentos y propuestas siguen manteniendo su presencia teórica y práctica. Sus bases se sostienen como puede encontrarse en la bibliografía básica, sólo que los modos de realización en la práctica han sufrido modificaciones, adecuándose a las tendencias educativas actuales. Por ejemplo, se puede elegir el mismo sector continuadamente, se puede cambiar de sector durante el desarrollo del juego, se flexibiliza la cantidad de niños en función de sus elecciones siempre que se mantenga el pequeño grupo, se pueden seleccionar tareas diversas y modificar la propuesta presentada o sugerida por el maestro si así lo decidiera el grupo. El docente pone en juego, como en todo su accionar, la flexibilidad llevada hasta el punto de suspender el trabajo en un sector porque nadie lo eligió o aceptar que el juego trabajo en sectores se transforme en un trabajo grupal porque todos querían desarrollar la misma actividad propuesta para uno de los espacios de juego.

El juego trabajo es, entonces, una propuesta de actividad que se basa en la organización de diferentes sectores de juego en los cuales se desarrollan diversas propuestas; éstas se vinculan con diferentes áreas del conocimiento y ejes, a fin de presentar la posibilidad de que los niños elijan según sus intereses a qué sector incorporarse a jugar. Uno de los pilares del juego trabajo es la posibilidad de elegir entre opciones que se desarrollan de forma paralela en el mismo momento de la jornada. Otro de los pilares básicos se refiere al trabajo en pequeños grupos que posibilita el mayor intercambio e interacción al desarrollar las tareas en el sector» (Pitluk, 2006).

A modo de cierre

Cuando se finaliza de planificar las propuestas vinculadas y no vinculadas en una Unidad didáctica o Proyecto central, se incluye la planificación del Juego Trabajo, describiendo sintéticamente cómo se va a realizar, cuántos, y qué materiales para cada sector en cada Juego Trabajo a lo largo de ese período de tiempo; se pueden incluir propuestas y materiales relacionadas con la Unidad didáctica, el Proyecto y las diferentes Secuencias didácticas. También es importante incluir propuestas de Trabajo Juego, Juego Centralizado o Dramático y Talleres.

Como expresamos al inicio de este capítulo, los Talleres implican una organización particular de las propuestas en función de la tarea en pequeños grupos alternada con el trabajo individual y en el grupo total, buscando momentos de reflexión alrededor de una tarea que tiende al trabajo sobre los contenidos, desde la mirada de la conformación de lo grupal, y la puesta en marcha de producciones compartidas, aprendiendo desde el placer y el juego. Pueden ser áulicos e incluirse en las Unidades didácticas, Proyectos o Secuencias didácticas; los Talleres integrados se planifican aparte como se presentó en el desarrollo de este capítulo.

La propuesta es trabajar con los otros en la construcción de una educación equitativa.

El Nivel Inicial...

- Articula el juego y el conocimiento en las propuestas de enseñanza.
- Organiza tiempos, espacios y acciones desde la intencionalidad educativa.
- Crea espacios lúdicos y escenarios didácticos centrados en la alfabetización cultural y la apropiación cultural y la apropiación significativa de contenidos significativos.
- Plasma un tiempo productivo a favor de las infancias.
- Implica una tarea de alta calidad y complejidad.

Los talleres como modalidad alternativa

Implican una organización particular de las propuestas en función de la tarea en pequeños grupos alternada con el trabajo individual y en el grupo total, buscando momentos de reflexión alrededor de una tarea que tiende al trabajo sobre los contenidos, desde la mirada de la conformación de lo grupal, y la puesta en marcha de producciones compartidas, aprendiendo desde el placer y el juego.

Rima LXVII

¡Qué hermoso es ver el día
coronado de fuego levantarse,
y, a su beso de lumbre,
brillar las olas y encenderse el aire!
¡Qué hermoso es tras la lluvia
del triste otoño en la azulada tarde,
de las húmedas flores
el perfume aspirar hasta saciarse!
¡Qué hermoso es cuando en copos
la blanca nieve silenciosa cae,
de las inquietas llamas
ver las rojizas lenguas agitarse!
Qué hermoso es cuando hay sueño,
dormir bien... y roncar como un sochantre
y comer... y engordar... ¡y qué desgracia
que esto sólo no baste!

(Gustavo Adolfo Bécquer, *Rimas*)

Capítulo 7

Reflexiones y conclusiones: aportes concretos a las prácticas pedagógicas y las tareas de los educadores. ¿Chicos desinteresados o propuestas que no generan interés? ¿Planificar o «cercar» los recorridos?

A partir de estas dos preguntas fundantes: *¿Chicos desinteresados o propuestas que no generan interés? ¿Planificar o «cercar» los recorridos?*, podemos presentar reflexiones y conclusiones a modo de posibles aportes concretos a las prácticas pedagógicas y las tareas de los educadores.

Hemos desarrollado a lo largo de todo el libro las problemáticas de la Educación Inicial vinculadas con las propuestas que no generan interés, escondidas detrás del aparente desinterés de los chicos, no convocados por los tiempos inertes, los espacios no aprovechados, los vínculos poco intensos y la falta de mirada en ellos; sin desconocer la existencia de importantes problemáticas personales, familiares y sociales.

Presentamos al inicio del libro la idea de que una de las puntas para comenzar a desanudar el ovillo es tejer diseños de recorridos de buena enseñanza. Pero esta construcción no implica solamente la modificación radical de este mundo para que sea mejor y más justo (aspecto por el cual el hombre lucha desde que es hombre y por supuesto debe continuar luchando) sino que incluye además la puesta en marcha de lo mejor que cada uno puede en aquello que le compete.

Se trata entonces de tejer juntos sueños compartidos, y de reconocer que educar a los seres humanos no tiene que ver con un «hacer por hacer» y menos aún si este es estereotipado y rígido, sino con un hacer reflexivo y ético desde un saber profesional fundamentado y elegido. Es más, se trata, fundamentalmente, más que de «hacer», como dice Dolto (1996), de «desarrollar más ser».

Retomemos la idea de que la Educación Inicial tiene objetivos y contenidos propios y que las Instituciones además le deben imprimir su propia identidad, de acuerdo a su contexto, su Proyecto, las familias que conforman su comunidad educativa. Desde la idea de las necesarias y actuales acciones educativas complementarias entre instituciones escolares y familias, pensamos en tareas compatibles. Hay aprendizajes que se realizan espontáneamente en la casa pero no en todas las casas y no todos los aprendizajes. La escuela realmente sabe cuáles son aquellos importantes para la edad y los organiza para que tengan un significado específico para los chicos, para que tenga presencia la enseñanza de contenidos que pierde su significado cuando no va acompañada de actitudes adecuadas. Ahora bien, esta construcción es un proceso personal más o menos rico en función de multiplicidad de variables. Estas variables se refieren a los aspectos personales y también al contexto en el cual el sujeto se desarrolla y tiene lugar la situación de enseñanza. Todo esto sólo es posible si ponemos en marcha un trabajo profesional, comprometido y complementario con las familias.

Analicemos dos ejemplos más

La maestra de la sala de 2 años merendaba todo los días con sus alumnos, tomando té con galletitas dulces. Le diagnostican diabetes y debe comenzar a tomar el té sin azúcar y comer galletitas de agua. Les explica a los niños que obviamente continuará sentándose a merendar con ellos, pero no tomará del té de la jarra, porque tiene azúcar y ahora le hace mal, pero igualmente tomará té aunque preparado en una taza especial. A su vez les explica que como las galletitas dulces también le hacen mal, ella llevará galletitas de agua y las pondrá en la panera de la cual todos se sirven. Al otro día las familias (que obviamente estaban informadas previamente de la situación) le comentan a la maestra que los niños ya no quieren traer galletitas dulces al Jardín sino galletitas de agua porque éstas son las que su maestra puede comer. La docente acuerda con los familiares y les explica a los niños que como a ellos las galletitas dulces no les hacen mal, es importante que las coman, que eso es lo mejor para todos. Unos días después esto ya estaba totalmente naturalizado.

Una docente de sala de 5 años, en una institución en la cual la única sala de Jardín se encuentra ubicada al fondo de la

escuela primaria, no logra que el café se lo traigan en el momento en el cual los niños meriendan, para tomarlo con ellos, ya que no toma leche con chocolate y no puede estar toda la mañana sin tomar nada. Ni siquiera logra que se lo traigan todos los días en el mismo horario, a fin de poder organizarse. Cansada de discutir con las autoridades de la escuela primaria, sin que comprendan la importancia de esta situación, lo conversa con sus alumnos, les explica y acuerdan que ella se sentará a merendar con ellos sin su café, y ellos la esperarán para que lo tome cuando se lo traigan, en el momento que sea, para que no se le enfríe.

Analicemos estas situaciones

Dos edades bien diferentes, dos situaciones semejantes, dos docentes que gracias a las explicaciones que les brindan a sus alumnos logran encontrar soluciones respetuosas y formarlos como sujetos pensantes y tendientes a la resolución de las problemáticas.

En estrecha vinculación con estos aspectos, consideramos fundamental —como ya hemos expresado— explicarles a los niños qué vamos a hacer y por qué, considerándolos como sujetos pensantes, a quienes si se les explican y fundamentan las decisiones y acciones, pueden comprenderlas y actuar con mayor respeto y autonomía.

Ya mencionamos, retomando a Meireu, la importancia de crear espacios de seguridad. Cuando estos espacios de seguridad son ricos y se transforman en escenarios participativos, los chicos con naturalidad se van incorporando y con seguridad van sosteniendo la posibilidad de participar. Esto se relaciona con el concepto de andamiaje, que plantea Bruner, referido a sostener y construir los andamios, para retirarlos a tiempo, o sea, en el momento en que ya no son necesarios.

Por otra parte, nos encontramos frente a un falso dilema: ¿El docente debe intervenir para favorecer los aprendizajes infantiles o debe mantenerse en el rol de observador para no obstaculizarlos? Y ya hemos desarrollado las ideas de intervenir para asumir la autoridad que nos compete como educadores pero sin interferir en los procesos personales de los niños.

Los directivos son un eslabón fundamental en la cadena de los logros educativos: sostener al equipo docente en sus tareas acompañando y asesorando en lugar de presionando y criticando, colaborar desde su rol en lo educativo tanto áulico como institucional, sostener la mirada del Proyecto Educativo Institucional/Proyecto Escuela

desarrollado por todos los miembros, desanudar los nudos entre los diferentes actores, gestionar democráticamente.

Como se expresó, nos encontramos actualmente frente al desafío de recuperar lo lúdico, de volver a situar el juego en su lugar primordial en la vida de los niños y de los Jardines, de alcanzar modos de concretar las propuestas de enseñanza con la mayor presencia de componentes lúdicos. Sin embargo, cabe volver a aclarar que encontraremos propuestas que no impliquen el juego, y esto no las transforma en «incorrectas» o poco significativas. Existe una confusión cuando consideramos que las propuestas lúdicas son las únicas participativas, activas, dinámicas. La asociación lineal «juego-diversión-disfrute-protagonismo» y «situación de enseñanza-pasividad-aburrimiento-aprendizaje» nos vuelve a situar en los estereotipos, las posibilidades únicas, las interpretaciones causales y demasiado elementales, la mirada lineal, las verdades absolutas. Esto, bajo ningún punto de vista, nos autoriza a considerar que todo da lo mismo, que «vale todo», que todo es igual, porque de ello también queremos distanciarnos, pero nos ubica desde una mirada amplia acerca de la vida, la realidad escolar y las propuestas de enseñanza.

También nos encontramos frente al desafío de desarrollar propuestas significativas para nuestros niños, posibles de ser disfrutadas generando aprendizajes entrelazados con el placer, aspecto que solo se logra desde la mirada y las manos disponibles de un docente ocupado por lo educativo y preocupado por abordarlo desde la ética.

> «Dentro de estos aspectos, es importante volver a pensar que los espacios escolares se construyen de acuerdo a determinadas finalidades, que deben ser auténticamente formativas.
>
> La rigidez en la utilización de los espacios puede llevar al desarrollo de propuestas contradictorias con los principios didácticos, que requieren que los espacios sean flexibles y diversos. Debemos pensar un ambiente que convoque, que sea cálido, agradable, luminoso. Plasmar la flexibilidad en el uso de los espacios implica considerarlos un importante factor educativo, al servicio de las intenciones educativas, incluyendo a los niños como parte de su construcción.
>
> El patio del Jardín es el espacio exterior del niño. El patio representa al gran y extenso mundo y se complementa con la zona más reducida y protegida que es el aula. Por eso la planificación del ambiente educativo del patio requiere de los mismos cuidados y reglas que se imponen en la sala» (Cabanellas, Eslava Tejada y Hoyuelos, 2005).

Definitivamente, no existe un modo único, universal y «bueno» ni de pensar, ni de realizar las cosas, ni de enseñar, pero si existen modalidades diversas que deben adecuarse a cada situación desde la responsabilidad y el compromiso de elegirlas por su sentido y su significado, y no por comodidad o por tradición. Y entonces aparecen en escena los «no negociables», es decir, aquellos aspectos a los que no se renuncia porque tienen que ver con la ética, con los valores, con el cuidado de lo humano, con la protección de las infancias en todos los aspectos, incluso y muy especialmente el educativo que es nuestra gran responsabilidad.

Es importante, entonces:

- Profundizar los conocimientos sobre la relación existente entre el marco teórico y la práctica pedagógica en relación a los modelos de enseñanza y aprendizaje en la Educación Inicial.
- Desarrollar una actitud de análisis crítico y de apertura hacia el trabajo compartido, en función del enriquecimiento del rol docente como profesional.

Cuando pensamos en las instituciones de Nivel Inicial, aspiramos a contar con Jardines que integren ambos ciclos, Jardín Maternal y Jardín de Infantes, que se ocupen de la educación integrada y articulada de los niños desde los 45 días a los 5 años inclusive.

Cuando pensamos en las problemáticas actuales de la Educación Inicial, nos referimos a aquellos aspectos que en la actualidad necesitan que nos detengamos a repensarlos, a recorrerlos nuevamente desde las miradas actuales sobre las instituciones escolares y los niños, sobre la enseñanza y los docentes, sobre los modos de favorecer los aprendizajes.

Presentamos en el desarrollo del libro la importancia del trabajo en equipo como posibilitador de una tarea educativa democrática, con una fuerte mirada sobre lo grupal. Consideramos que en el momento actual que vivimos como sociedad, como escuela, como educadores, necesitamos detenernos a volver a pensar en aquello que estamos haciendo y cómo lo estamos haciendo. También las dificultades que se presentan dada la complejidad de la sociedad en la actualidad.

> «Un hecho violento se desarrolla en el entramado de una trayectoria violenta. Entendemos a las violencias como un fenómeno de múltiples funciones y que se construye socialmente. Confluyen, para su constitución, lo subjetivo individual y lo socio ambiental como entorno o contexto. No se trata de un hecho que aparece de modo espontáneo, puntual, en un tiempo acotado. Sostenemos que toda manifestación de violencia es producto de una trayectoria.

(...)

No es sencillo responder a las nuevas presentaciones que tiene la violencia. El sistema educativo y la escuela como organización están atravesados por la violencia social que irrumpe dentro de ellos...

(...)

Los hechos de violencia suceden en un entorno vivencial, histórico, geográfico, económico, político. Sugerimos pensar ese contexto desde dos perspectivas:

El entorno social, colectivo

El entorno familiar, individual» (Osorio, 2007).

¿Qué sostiene a los docentes en contextos tan turbulentos en los cuales la desvalorización y la sobrecarga crecen, especialmente cuando se trata de la educación de los niños pequeños? *La prioridad ubicada en ellos y el placer por acompañarlos en sus procesos.* Para esto es importante construir espacios de reflexión en la escuela, desde la mirada de una autoridad que no se entrega, y del cuidado como parte de la educación; es decir, una escuela que no se olvide de cuidar a los niños, de quererlos y escucharlos.

En las instituciones escolares la *comunicación* ocupa un lugar prioritario y da cuenta del estilo institucional. No es igual el estilo que los docentes mantienen o deben mantener entre si, con los niños, con los familiares, con los directivos, con todo el personal. Es importante que los educadores reflexionen sobre el estilo o los estilos de comunicación que se mantienen en la institución y cuáles se deberían mantener en cada contexto y con cada persona (padres, niños, colegas). Por esto es importante reconocer cuáles son los aspectos que delimitan y encuadran una comunicación, siempre desde la escucha para acordar y la comprensión para ayudar.

Muchas de las problemáticas que surgen en las instituciones se vinculan con los «malos entendidos» que se presentan debido a las cuestiones no dichas, no explicadas, no comprendidas; es fundamental presentarse a solicitar o brindar aclaraciones cuando esto es necesario, en lugar de quedarse con la propia interpretación que puede generar conflictos, que hubieran sido mas fácilmente resueltos con una conversación pertinente en el momento adecuado. Debemos cuidar las conversaciones establecidas en lugares y tiempos inadecuados porque acrecientan las confusiones y malos entendidos.

Sabemos que los educadores asumen sus tareas desde su propio estilo personal y profesional, pero deben hacerlo desde el sostén de la

ética y los valores educativos, favoreciendo la igualdad de oportunidades sin confundirla con la homogenización.

> «La infancia actual en nuestro país evidencia el negativo impacto sufrido desde hace largos años, producto de la fuerte desigualdad socioeconómica y los altos índices de desocupación y de pobreza. Gran parte de los niños se ven afectados por los alcances de esta crisis que los involucra en situaciones de discriminación y violencia, provocando serios daños en su subjetividad.
>
> Hablar de diversidad socio cultural lleva inevitablemente a relacionarla con conceptos referidos a la segregación o discriminación negativa, la tolerancia, los Derechos Humanos, el pluralismo, el multiculturalismo, la globalización, la exclusión, el aprendizaje, las clases sociales, la discapacidad, la raza, la religión, el género, la nacionalidad, etc., etc.
>
> Uno de los mayores desafíos que enfrenta la docencia, en la actualidad, es responder a la progresiva diversidad cultural y socioeconómica, a la creciente fragmentación social así como a las diferencias individuales derivadas de las historias de vida, predisposiciones y expectativas de los niños, sus familias y comunidades» (Windler, 2005).

Una vez más y como siempre, los educadores de Nivel Inicial debemos renovar nuestras responsabilidades que nos conectan con nuestras utopías y deseos de aportar a un mundo mejor para nuestras infancias.

Como siempre, y desde todas las instancias, buscando nuevos caminos, pensando primero en los niños y su lugar en el mundo, desde la riqueza ética y educativa, que es también un llamado a la participación de todos para construir un presente más justo y respetuoso.

Dice Pablo Freire:

> «Es en este sentido, por ejemplo, como me aproximo de nuevo a la inclusión del ser humano, de su inserción en un permanente movimiento de búsqueda, como vuelvo a cuestionar la curiosidad ingenua y la critica, que se vuelve epistemológica. Es en este sentido como vuelvo a insistir en que *formar* es mucho más que *adiestrar* al educando en el desempeño de destrezas.
>
> (...)

Me gustaría, por otro lado, subrayar para nosotros mismos, profesores y profesoras, nuestra responsabilidad ética en el ejercicio de nuestra tarea docente, subrayar esa responsabilidad igualmente para aquellos y aquellas que se encuentran en formación para ejercerla. (...) Educadores y educandos no podemos, en verdad, escapar a la rigurosidad ética. Pero, es preciso dejar en claro que la ética de que hablo no es la ética menor, restrictiva, del mercado, que se inclina obediente a los intereses del lucro. (...) Hablo, por el contrario, de la ética universal del ser humano. De la ética que condena al cinismo..., que condena a la explotación de la fuerza de trabajo del ser humano, que condena al acusar por haber oído decir, al afirmar que alguien dijo A sabiendo que dijo B, a falsear la verdad, engañar al incauto, golpear al débil y al indefenso, sepultar al sueño y a la utopía, prometer sabiendo que no se cumplirá la promesa, testimoniar mentirosamente, hablar mal de los otros por el gusto de hablar mal. La ética de que hablo es la que se sabe traicionada y negada en los comportamientos groseramente inmorales...afrontada en la manifestación discriminatoria, de raza, género, clase. Es por esta ética, inseparable de la práctica educativa, no importa si trabajamos con niños, jóvenes o adultos, por la que debemos luchar. Y la mejor manera de luchar por ella en vivirla en nuestra práctica, testimoniarla, con energía, a los educandos en nuestras relaciones con ellos. En la manera en que lidiamos con los contenidos que enseñamos, en el modo en que citamos autores con cuya obra discordamos o con cuya obra acordamos (...).

(...)

No podemos asumirnos como sujetos de la búsqueda, de la decisión, de la ruptura, de la opción, como sujetos históricos transformadores, a no ser que nos asumamos como sujetos éticos» (Freire, 1969).

Cuando el camino se presenta sinuoso, no existe mejor alternativa que buscar los recovecos para seguir avanzando... Cuando parece que todo se derrumba, no existe mejor decisión que emprender nuevos rumbos sin olvidar la historia, pero construyendo nuevas opciones. *Lo hemos comprobado diariamente en estos tiempos, participando de esos espacios que demuestran que todavía es posible: docentes pensado y desarrollando Proyectos creativos y nuevas estrategias para sostener a los niños en momentos de alta complejidad, educadores trabajando codo a codo no permitiendo que el autoritarismo se filtre en los mecanismos democráticos y participativos que tanto dolor nos llevó*

construir. Y la vida digna se sostiene en la ética y los valores democráticos, que nos envuelven en el bienestar que brindan las acciones realizadas desde la equidad y el respeto por lo propio y lo de los otros construyendo caminos compartidos.

La organización y desarrollo de Proyectos creativos, es una muy buena «punta para desenrollar la enredada madeja educativa». Pensar al año escolar desde la mirada ubicada en la elección de las propuestas desde un repertorio rico y creativo, desarrollarlas desde un clima de trabajo sereno y participativo, alejarse de los estereotipos, no reiterar sin sentido, ser originales, variar las ideas, pensar sobre aquello que se hizo evaluando y recreando, nos hace sentir mejores educadores y le imprime un sentido diferente a la profesión y a la vida.

El trabajo institucional sustentando en una red solidaria y participativa posibilita la resolución de conflictos y la conformación de grupos de trabajo que sostendrán los desafíos y las metas posibilitando los logros. Trabajar con los otros, generando utopías posibles y Proyectos creativos, posibilita concretar los sueños de una sociedad más justa y una escuela más cálida y comprometida. Ejercer un liderazgo democrático le posibilita al docente diseñar, implementar y evaluar propuestas participativas y enriquecedoras. Sólo una buena comunicación y un encuadre claro pueden sostener la puesta en marcha de una educación equitativa y disfrutada por sus protagonistas. Sólo un educador comprometido y solidario puede comenzar a generar los cambios.

Los docentes, tantas veces siguiendo las rutas del devenir educativo sin encontrar soluciones para la complejidad de las prácticas cotidianas, tantas veces intentando acordar con lo que está en el «tapete» para no sentirse fuera del foco de lo esperable, y tantas otras yendo a la deriva con su propio barco repleto de esperanzas y desesperanzas, bajo las alas de la terminología en boga y los lineamientos que brindan prescripciones para concretarlas a través de las voces de las autoridades. Esos docentes tantas veces confundidos y presionados por la complejidad de lo escolar, las demandas de las situaciones de enseñanza y del Sistema Educativo, las disputas pedagógicas que van de la mano de las búsquedas y encuentros incesantes por nuevas y mejores opciones. Los docentes, que no pueden detenerse ni por un instante en el devenir cotidiano. Y todos nosotros, los educadores ocupados de la Educación Inicial, responsables —cada uno desde su espacio— del recorrido que el Nivel Inicial va desarrollando y de alejarnos responsablemente de las confrontaciones en vano para alcanzar las discusiones reflexivas que nos ubiquen en conjunto —aunque no de acuerdo en todo— en los niños y en las prioridades educativas adecuadas para ellos y por ellos.

Entonces, volvemos a destacar la necesidad de reflexionar constantemente sobre las prácticas educativas que ponemos en juego en cada acción y en cada decisión, porque dejan huellas fundamentales en el desarrollo y aprendizaje infantil.

«Una reflexión final. La escuela es, sin duda, una institución social. Pero lo importante es entender que se trata de una institución social viva, formada y sostenida por redes de sujetos que diariamente ponen el cuerpo como alumnos y como docentes en la difícil tarea de aprender y enseñar, de convivir y de imaginar alternativas fundadas. Interesa señalar que esos esfuerzos, esos intercambios, esos trabajos (¡y vaya que es trabajoso aprender y enseñar!) e incluso, esas gratificaciones y esos sufrimientos se dignifican, todos, por los valores puestos en juego: el conocimiento critico, la convivencia justa, la esperanza memoriosa» (Cullen, 2004).

A modo de cierre

«Gracias a la vida que me ha dado tanto,
me dio el corazón que agita su marco,
cuando miro el fruto del cerebro humano,
cuando miro al bueno tan lejos del malo»...
Violeta Parra
(En homenaje a nuestra querida Mercedes Sosa.)

La educación de los niños pequeños implica un desafío y un compromiso que se sustenta en una significativa responsabilidad y en la complejidad de las resoluciones adecuadas para organizar las situaciones de enseñanza y favorecer los procesos de aprendizaje. Encontrar posibilidades favorecedoras y opciones pertinentes es una tarea profunda y constante.

La observación permite conocer, reconocer y diseñar comprendiendo que la identidad de la infancia es el sustento de nuestras decisiones. Diseñar y evaluar las propuestas posibilita reflexionar y decidir en función de las prioridades educativas, desde la mirada del compromiso con la igualdad de oportunidades.

Volviendo a las dificultades del Nivel Inicial de ubicarse como un eslabón fundamental del Sistema Escolar, cabe preguntarse de dónde surgen las mayores problemáticas para acceder a este reconocimiento y ensayar algunas respuestas posibles:

1. Aún se considera que la educación en las primeras edades debe restringirse al ámbito familiar, pensando en una primera etapa

con la familia y en una posterior etapa escolar, en vez de centrarse en la idea de una formación simultánea. Es necesario destacar que la tarea educativa en el Nivel Inicial complementa y no suplanta la familiar.

2. Todavía se desvalorizan los conocimientos que se brindan a los niños en estas edades, no considerados como contenidos escolares sino como saberes cotidianos por lo cual un niño no debe acceder a la escolaridad para obtenerlos. De la mano de esta idea viene entonces la presencia de un docente que no debe saber mucho porque lo que debe enseñar es en realidad poco y sencillo. Obviamente, esto dista absolutamente del rol profesional que hoy se le adjudica a los docentes en las edades más tempranas del desarrollo. Cuanto más pequeños son los niños más compleja es la tarea educativa y más saberes profesionales se ponen en juego.
3. Resulta complejo encontrar modos óptimos de educar a los niños pequeños y propuestas lo suficientemente significativas y convocantes, respetando sus identidades y posibilidades, considerando las características propias de sus edades, sin caer en los estereotipos, las amenazas y los retos, los tiempos perdidos y las acciones sin sentido.
4. El contrato fundacional del Nivel Inicial que (como ya se mencionó) implica, por un lado, el nacimiento del Jardín de Infantes basado en la socialización, el juego y la enseñanza de los hábitos, y el del Jardín Maternal como un lugar de guarda de la infancia desprotegida, dificulta aún más la posibilidad de su significación como instancia educativa.
5. Los legados vinculados con el origen del Nivel Inicial, muchos de los cuales aún hoy están presentes, con una impronta que define a la educación infantil desde lo familiar y maternal y la aleja de lo escolar como si esto implicara distanciarse de lo afectivo.

Alejados de la falsa idea de que lo formal y profesional implica alejarse de una educación personalizada, flexible, contenedora, pero a su vez organizada en función de la necesaria circulación de saberes, podemos reconocer que no es necesario imitar en los espacios escolares lo que sucede en los familiares; siempre desde la idea de que toda la educación infantil debe sostenerse en el afecto, el respeto, el incentivo y el avance en los procesos infantiles. ¿Qué procesos? Los significativos para la vida, los que se asientan en la posibilidad de ser, de creer, de crecer,

los que se enmarcan en acompañar a los niños en la «promoción de lo humano» (Meirieu).

«Arreglar el mundo

Un científico, que vivía preocupado con los problemas del mundo, estaba resuelto a encontrar los medios para aminorarlos. Pasaba sus días en su laboratorio en busca de respuesta para sus dudas.

Cierto día, su hijo de seis años invadió su santuario, decidido a ayudarlo a trabajar. El científico, nervioso por la interrupción, le pidió al niño que fuese a jugar a otro lado. Viendo que era imposible sacarlo, el padre pensó en algo que pudiera entretenerlo. De repente se encontró con una revista, en donde había un mapa con el mundo, justo lo que precisaba. Con unas tijeras, recortó el mapa en varios pedazos y junto con un rollo de cinta, se lo entregó a su hijo diciendo:

«Como te gustan los rompecabezas, te voy a dar el mundo todo roto para que lo repares sin la ayuda de nadie».

Entonces calculó que al pequeño le llevaría 10 días componer el mapa, pero no fue así. Pasadas algunas horas, escuchó la voz del niño que lo llamaba calmadamente:

«Papá, papá, ya hice todo, conseguí terminarlo».

Al principio el padre no creyó en el niño. Pensó que sería imposible que, a su edad, hubiera conseguido componer un mapa que jamás había visto antes. Desconfiado, el científico levantó la vista de sus anotaciones, con la certeza de que vería el trabajo digno de un niño. Para su sorpresa, el mapa estaba completo. Todos los pedazos habían sido colocados en sus debidos lugares. ¿Cómo era posible? ¿Cómo el niño había sido capaz?

«Hijito, tu no sabías cómo era el mundo, ¿cómo lo lograste?».

«Papá, yo no sabía cómo era el mundo, pero cuando sacaste el mapa de la revista para recortarlo, vi que del otro lado estaba la figura del hombre. Así, que di vuelta a los recortes, y comencé a recomponer al hombre, que sí sabía como era.

Cuando conseguí arreglar al hombre, dé vuelta a la hoja y vi que había arreglado al mundo».

Gabriel García Márquez

Educar partiendo de la creencia de que sólo cambiando al niño podremos cambiar al hombre y de que sólo cambiando al hombre podremos arreglar el mundo.

«Para terminar se sugiere una manera de entender la educación. En realidad se trata de aprender a tejer la esperanza, siempre con los hilos de la verdad y de la justicia. No sabemos en cada caso qué figura, qué color, qué espesor tendrá el texto. Pero lo que sea será siempre una alternativa, si la educación tiene que ver con tejer la esperanza con los hilos del conocimiento y la ética, siempre una marca de la búsqueda de la verdad y del compromiso con la justicia» (Cullen, 2004).

El Nivel Inicial

Implica una educación oportuna a cada etapa de la vida desde el reconocimiento de la influencia de las actitudes y decisiones adultas en las posibilidades infantiles. La modalidad en la que son educados los niños deja huellas en su desarrollo y sus aprendizajes.

La infancia quiere vivir su tiempo sin prisa y con respeto.

«Cambian los tiempos y las modalidades, pero la escuela tiene una función específica, para la cual fue pensada y creada: socializar por vía del conocimiento. Desde su inicio, con mayor o menor sinceridad y coherencia, las escuelas han tratado de construir un conocimiento no dogmático ni arbitrario, cada vez más urgente erradicar de las prácticas las certezas dogmáticas que impiden pensar con otros. El desafío es el que conocimiento se construya con convicciones, con preguntas, con sensibilidad, con avidez del pensamiento. Esto supone revisar qué significa enseñar en la Educación Inicial. (...)

Enseñar es poner a disposición un legado cultural que incluya todas las experiencias formativas que no provee el medio social habitual de cada niño. Si la escuela enseña lo que ellos ya saben o lo que pueden encontrar fácilmente en otro lado, está diluyendo su potencialidad y defraudando las expectativas que la sociedad deposita en ella. (...)

(...)

Enseñar es siempre una apuesta utópica, (...) la escuela tiene la posibilidad de constituirse en espacio de cobijo y enseñanza, reconocimiento y Proyecto. El primer derecho de cada niño en la escuela es a recibir enseñanzas, por lo que es factor de exclusión aquel docente que niega conocimientos, que no abre las puertas del mundo a cada niño, que no desafía los intereses actuales para construir intereses nuevos y superadores. Al decir que la enseñanza amplía los repertorios culturales, se hace referencia a que el Nivel Inicial puede y debe distribuir algunos bienes simbólicos que humanizan e incluyen. Quien desdeña la enseñanza en nombre de la espontaneidad infantil tira por la borda la libertad del niño, porque una convicción básica de la educación escolar es que el conocimiento tiene potencial emancipatorio, el pensamiento puede transformarnos y el intercambio argumentativo nos constituye como sujetos libres» (Diseño Curricular, 2008).

«(...) la vida del mundo hay que tomarla como la tarea propia y salir a defenderla. Es nuestra misión.

No cabe pensar que los gobiernos se van a ocupar. Los gobiernos han olvidado, casi podría decirse que en el mundo entero, que su fin es promover el bien común.

La solidaridad adquiere entonces un lugar decisivo en este mundo acéfalo que excluye a los diferentes. Cuando nos hagamos responsables del dolor del otro, nuestro compromiso nos dará un sentido que nos colocará por encima de la fatalidad de la historia.

(...)

Yo reafirmo a diario mi confianza en ustedes. Son muchos los que en medio de la tempestad continúan luchando, ofreciendo su tiempo y hasta su propia vida por el otro.

(...)

En tiempos oscuros nos ayudan quienes han sabido andar en la noche...

(...) nos entregan el valor supremo de la vida, mostrándonos que el obstáculo no impide la historia, nos recuerdan que el hombre sólo cabe en la utopía» (Sábato, Antes del fin, 1998).

¿Quién dijo que todo está perdido? Yo vengo a ofrecer mi corazón.
(Fito Páez)

Bibliografía

Aguareles, M. A. y otros (1994) *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo.* Instituto de ciencias de la educación. Universidad de Barcelona. Grao. Barcelona.

Álvarez Méndez, J. M. (1997) *La autoevaluación institucional en los centros educativos: una propuesta para la acción*. Facultad de CC de la Educación. Universidad Complutense.

Antelo, E. (2000) *Instrucciones para ser profesor*. Santillana. Buenos Aires.

Berdichevsky, P. (2009) *Primeras huellas*. Homo Sapiens. Rosario.

Bettelheim, B. (2006) *Psicoanálisis de los cuentos de hadas. Colección Ares y Mares. Crítica*. Barcelona.

Cabanellas, Eslava Tejada y Hoyuelos (2005) «Territorios posibles en la escuela infantil». En: Cabanellas, I. y C. Eslava (coords.) (2005) *Territorios de la infancia. Diálogos entre arquitectura y pedagogía*. Grao. Barcelona.

Catarsi-Fortunatti (1989) *La programazioni, progetazzione nell asilo nido*. La Nuova Italia. Firense.

Coll, C. S. (1987) *Psicología y currículum*. Laia. España.

Cullen, C. (2004) *Perfiles ético-políticos de la educación*. Paidós. Buenos Aires.

De Alba, A. (2000) «Crisis y currículum universitario: horizontes posmodernos y utópicos». En: *Las propuestas de la Didáctica y la Psicología. Congreso internacional de educación. Educación, crisis y utopías*. Tomo 2. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires.

De Alba, A. (2003) *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Miño y Dávila Editores. Buenos Aires.
———— (coord.) (2003a) *Filosofía, teoría y campo de la educación*. Perspectivas nacionales y regionales. COMIE, SEP, CESU-UNAM. México.
———— (2004) *Crisis estructural generalizada: sus rasgos y sus contornos sociales*. Segundo Congreso Internacional de Educación. Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe.
Diseño Curricular para la Educación Inicial (1989) MCBA. Secretaría de Educación. Buenos Aires.
Diseño Curricular para la Educación Inicial. Marco General (2000) Secretaría de Educación. Buenos Aires.
Diseño curricular para la educación Inicial. Marco General. Niños de 45 días a 2 años. Niños de 2 y 3 años. Niños de 4 y 5 años (2000) GCBA. Secretaría de Educación. Buenos Aires.
Diseño Curricular para la Educación Inicial (2007) DGCyE, Resolución 316/07.
Diseño Curricular para la Educación Inicial (2008) Dirección General de Cultura y Educación. Subsecretaría de Educación. Provincia de Buenos Aires.
Dolto, F. (1996) *La causa de los niños*. Paidós. Barcelona.
Dussel, I. y M. Caruso (2000) *La invención en el aula*. Santillana. Buenos Aires.
Fenstermacher, G. (1989) «Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza». En: Wittrock, M. (1989) *La investigación en la enseñanza I*. Paidós, MEC. Madrid, Barcelona.
Frabboni, F. (1985) «Jardín Maternal y pedagogía. Este matrimonio no se ha hecho». En: Revista *Infanzia*, N° 8. Firenze.
Freire, P. (1969) *La educación como práctica de la libertad*. Civilizao Brasileira. S. A. Uruguay.
Freire, P. (1993) *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI. Buenos Aires.
Harf, R. y colaboradores (1996) *Nivel Inicial: aportes para una didáctica*. El Ateneo. Buenos Aires.
Johnson, D. y R. Johnson (1985) *La dinámica interna de los grupos de aprendizaje cooperativo*. Traducción y versión sintética por Diana Mazza. College of education. University of Minnesota. Minneápolis, Minnesota.
Kamii, C. y R. DeVries (1984) *La teoría de Piaget y la educación preescolar*. Visor. Madrid.
Kantor, D. (1987) «Jardín de infantes: El autoritarismo que se filtra». En: *Educoo*, N° 6. Cooperativa de trabajo en educación. Buenos Aires.

KAUFMANN, V. (2001) *Aportes para el debate curricular. Las Ciencias Naturales en el Nivel inicial*. CGBA. Secretaría de Educación. Dirección de Curricular.

KOHLBERG, L. y otros (1997) *La educación moral según Kohlberg*. Gedisa. Barcelona.

MALAJOVICH, A. (2000) *Recorridos didácticos en la Educación Inicial*. Paidós. Buenos Aires.

MAZZA, D. (s/f) «Guía para la aplicación de la teoría de Wilfred Bion». Ficha de cátedra.

MEIRIEU, Ph. (2001) *La Opción de educar*. Octaedro. Barcelona.

———— (1998) *Frankestein Educador*. Alertes. Barcelona.

MOREAU DE LINARES, L. PITLUK y A. M. PORSTEIN (2000) «Entre las intervenciones y el juego de los niños». En: *Jardín Maternal*, N° 2, volumen N°26. Propuestas de Organización y Didáctica, de la Colección 0 a 5. La educación en los primeros años. Novedades Educativas. Buenos Aires.

ORIGLIO F., A. M. PORSTEIN, A. ZAINA y L. BIANCHI (2005) *Arte desde la cuna, educación inicial para niños de 4 a 6 años*. Nazhira palabras animadas. Buenos Aires.

OSORIO, F. y otros (2007) *Enseñar y entender a los niños pequeños*. Colección 0 a 5. Educación en los primeros años, N° 70. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires.

PITLUK, L. (s/f) «Canciones, rimas, juegos corporales ¿propuestas, recursos o estrategias?» En: *Educared*. Infancia en red.

———— (2006) *La planificación didáctica en el Jardín de Infantes: unidades didácticas, proyectos y secuencias didácticas. El juego trabajo*. Homo Sapiens. Rosario.

———— (2006a) «La enseñanza en el Nivel Inicial: sus especificidades». En: Boggino, N. (coord.) (2006) *Aprendizaje y nuevas perspectivas didácticas en el aula*. Homo Sapiens. Rosario.

———— (2007) *Educar en el Jardín Maternal: enseñar y aprender de 0 a 3 años*. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires.

———— (2008) *La modalidad de taller en el Nivel Inicial*. Homo Sapiens. Rosario.

———— (2008) «La planificación en el Jardín Maternal como puesta en marcha de una ideología a favor de la infancia». En Revista *Travesías, creando huellas para la Educación Inicial*. Año 1, N° 1.

PITLUK, L. y otros, (2002) «Un desafío a favor de la infancia». En: *Jardín Maternal*, N° 3, volumen N° 47. Colección 0 a 5. La educación en los primeros años. Novedades Educativas. Buenos Aires.

Porstein, A. M. (2009) *Cuerpo, juego y movimiento en el Nivel Inicial.* Homo Sapiens. Rosario.
Puiggrós, A. (1995) *Volver a educar. El desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XX.* Ariel. Buenos Aires.
Revistas Travesías Didácticas (años 2008 y 2009) Buenos Aires.
Reiner, J. (1980) «De la discusión moral al gobierno democrático». En: Sennett, R. (1980) *La autoridad.* Alianza Editorial. Madrid.
Rogoff, B. (1993) *Aprendices del pensamiento.* Paidós. Barcelona.
Romero, R. R. (1992) *Grupo, objeto y teoría.* Vol. II. Lugar editorial. Buenos Aires.
Sacristán G. J. (1982) «La Integración de la teoría del aprendizaje en la teoría y práctica de la enseñanza». En: Pérez Gómez (1982) *Lecturas de Aprendizaje y Enseñanza.* Zero Madrid.
Santos Guerra (1994) *Entre bastidores, el lado oculto de la organización escolar.* Ediciones Aljibe. Málaga.
Sarlé, P. (2001) *Juego y aprendizaje escolar.* Ediciones Novedades educativas. Buenos Aires.
Spakowsky, E. (2010) «El Diseño Curricular: un campo de tensiones». En: Revista *Travesías virtual.*
———— (2011) *Prácticas pedagógicas de evaluación en el Nivel Inicial: desarrollo histórico, análisis crítico y propuestas superadoras.* Homo Sapiens. Rosario.
Terigi, F. (1993) *Diseño, desarrollo y evaluación del currículum.* PTFD. AFG. Dirección Nacional de Gestión de Programas y Proyectos. Ministerio de Cultura y Educación. Argentina.
Willis, A. y H. Rucciuti (1990) *Orientaciones para la Escuela Infantil de cero a dos años.* Morata. Madrid.
Windler, R. (2005) «Dilemas. ¿Qué infancias? Educación en la diversidad». En: Infancia en red. OMEP. Buenos Aires.

Educación inicial

¿Nos estamos ocupando de lo verdaderamente importante? ¿Los chicos están desinteresados o presentamos propuestas que no generan interés? ¿Planificamos o «cercamos» los recorridos? ¿Para qué ponemos en marcha determinadas propuestas y acciones? Este libro reflexiona sobre la identidad del Nivel Inicial, su desarrollo y problemáticas. Aborda la importancia de alejarse de los estereotipos, de encontrarle sentido a las tareas y acciones, recuperando el placer por enseñar, el disfrute de ser docente y la mirada en los niños. Hace especial hincapié en el rol de los educadores como mediadores comprometidos y respetuosos, las estrategias de intervención favorecedoras de los procesos educativos, la significatividad de las propuestas en la Educación Inicial, la importancia del trabajo sobre lo grupal. Desarrolla ideas acerca de la autoridad, las sanciones y los límites, pensando en la realidad actual de las instituciones, los educadores, las familias y los niños. Revisa el lugar de los retos, amenazas, recompensas y castigos, las sanciones expiatorias y las sanciones por reciprocidad. Trabaja acerca del currículum y la planificación como instrumento que fortalece lo escolar, la especificidad del trabajo en cada sala, la modalidad de Taller como posibilidad alternativa de organizar la enseñanza, la recuperación del Juego Trabajo y la creatividad como camino posible.

ISBN 978-950-808-726-3

9 789508 087263

HomoSapiens EDICIONES